INTRODUÇÃO

As questões da formação docente sempre fizeram parte dos meus interesses de pesquisa. Desde os trabalhos que realizei, do Programa de Iniciação Científica do CNPq, primeiramente, como pesquisadora voluntária e, posteriormente, como bolsista. Participei nos Projetos de pesquisa desenvolvidos pela Profa. Dra. Conceição Passeggi, no decorrer dos quatro anos de Graduação. Nesse período, de grande relevância para a minha formação enquanto pesquisadora, tive na minha orientadora o exemplo vivo do entusiasmo, honestidade, ética e capacidade de contribuição científica, que devem acompanhar o pesquisador em todas as circunstâncias da sua vivência acadêmica.

Durante as nossas sessões de orientação, foi possível aprofundar meus conhecimentos teóricos e, principalmente, conciliar ambição e humildade científicas. Ao aprender a reconhecer os limites dos meus trabalhos e criar novas expectativas de pesquisa, pude vivenciar, na mesma medida, o fascínio das primeiras *descobertas* e a desolação dos equívocos. Só foi possível dar continuidade aos trabalhos, com o amadurecimento que a Pós-Graduação exige, porque durante os quatro anos da Iniciação Científica e os dois anos do Mestrado a postura que a orientadora esperava de mim não era a de mera investigadora, mas a de pesquisadora em permanente formação.

Assim, ao longo desses seis anos de pesquisa, a cada relatório elaborado, a cada coleta de dados realizada, a cada leitura de textos, a cada rascunho desta dissertação pude acompanhar o avanço dos resultados das minhas pesquisas e, nesse sentido, o papel fundamental da minha orientadora para me fazer compreender a complexidade da formação docente.

Com o desenvolvimento da *experiência piloto*[1] em 1997, idealizada pela Profa. Dra. Conceição Passeggi, que consistia em gravar em áudio e vídeo os seus bolsistas-IC em situação de ensino, vivenciei a primeira pesquisa empírica. Analisar os dados em que a minha *voz* estava no centro das investigações dos demais Projetos desenvolvidos na Base de Pesquisa foi uma oportunidade singular de me colocar na "pele" do informante.

Vivenciar o "outro lado" da pesquisa me permitiu compreender a necessidade de preservação da identidade dos sujeitos, de ética, e de coleta e análise dos dados em coerência com as suas fontes. Essas noções, posteriormente aprofundadas durante a Pós-Graduação, foram muito importantes nas escolhas da forma de obtenção e tratamento dos dados empíricos aqui adotada, nas atitudes tomadas durante a *observação participante*, e na elaboração da metodologia de análise desta pesquisa.

No seio da formação docente de nível superior para o ensino das séries iniciais, no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, onde coletei os dados desta pesquisa, ainda como bolsista-IC, comecei a me interrogar sobre a maioria feminina daquela instituição. Nos encontros em que esta pesquisa se desenvolveu, despertavam a minha curiosidade as discussões sobre os dilemas da profissão no grupo observado, formado por cinco (05) professoras em formação e uma (01) professora-formadora. Comecei a indagar-me mais sistematicamente sobre a repercussão dos saberes *femininos e masculinos* (MATOS, 1989; PONDÉ, 2000) na prática docente como elemento fundamental da formação profissional. Com o início das leituras e o desenvolvimento do trabalho de campo fui compreendendo o

[1] Atividade de pesquisa desenvolvida durante o Projeto "Explicar e fazer(se) compreender" (PPPg-UFRN, 1996-1998).

papel da mulher na Educação e percebendo a existência de um ideário feminino na formação docente das professoras pesquisadas.

Nesse sentido, formulei os primeiros questionamentos que dariam origem à este trabalho: **1.** o que buscam as professoras em formação ao ressignificarem a sua prática docente? **2.** Como as questões de *gênero* atravessam a formação profissional e são refletidas no discurso das professoras sobre a sua prática docente? **3.** Quais processos cognitivos e discursivos constituem as suas *representações* sobre a prática docente?

Em todas essas perguntas, a questão da prática docente torna-se um elemento de destaque, tendo em vista a importância que as professoras em formação lhe atribuíam. É através da pesquisa do seu discurso sobre a prática que é possível ter acesso aos sentimentos e representações que revelam como se vêem enquanto profissionais do ensino.

Assim, pareceu-me interessante investigar, a partir da perspectiva das próprias professoras em formação, a sua compreensão sobre os processos de ressignificação do seu fazer docente, empreendidos durante a formação profissional. Com isso, seria possível saber quais *representações* (MOSCOVICI, 1978; FARR, 1999, ALVES-MAZZOTTI, 1994) teriam sido (re)formuladas, permaneceram e/ou deixaram de existir sobre a sua prática docente.

A *voz* dessas professoras é, dessa forma, essencial para a pesquisa pedagógica, uma vez que apresenta a perspectiva dos próprios sujeitos sobre questões importantes ligadas à sua formação e ao seu trabalho.

Nesse sentido, esta pesquisa tem os seguintes objetivos: contribuir para a investigação da feminização do magistério como um fenômeno de povoação e de construção de *representações* sobre a profissão de professor; compreender a

repercussão das questões de *gênero* sobre a prática docente; interpretar os processos cognitivos e representacionais subjacentes à ressiginificação da prática durante a formação profissional; analisar o papel da linguagem na reorganização da realidade cotidiana das professoras pesquisadas; apontar elementos para a (re)definição da formação de professoras no nível superior; e, finalmente, contribuir para a pesquisa científica de base qualitativa com o desenvolvimento de metodologia de coleta e tratamento de dados.

Para FREIRE (1974), a existência prescinde da *palavra*, CATANI et al. (org.), (2000a); BUENO, CATANI e SOUSA (2000); PASSEGGI (2000, 2001a, 2001b) consideram os relatos das professoras em formação fontes da ressignificação de seus saberes. A *voz* dessas professoras adquire, então, uma importância fundamental para a compreensão do processo de formação profissional. Colocá-la como base da investigação científica, além de viabilizar a compreensão dos processos cognitivos e representacionais sobre a prática, também integra uma função fundamental: fazer a mulher-professora ser ouvida.

No **Capítulo I** discuto as opções teórico-metodológicas visando enfatizar e compreender a *voz* das professoras em formação. No quadro epistemológico do *Interacionismo sócio-discursivo* (BRONCKART, 1999), busquei desenvolver os pressupostos básicos sobre *cognição* (VYGOTSKY, 1989), *discurso* (BAKHTIN, 1997a, 1997b, 2000; VION, 1992) e *representações*, a partir dos quais o discurso das professoras foi analisado, na tentativa de compreender os seus desdobramentos cognitivo e representacional. As *questões de gênero* (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2000a, 2000b, 2001) indicaram os problemas fundamentais para investigar o universo feminino docente através da *voz* das professoras pesquisadas. A opção pela *pesquisa qualitativa etnometodológica de tipo etnográfico* (BOGDAN e BIKLEN,

1994; COULON, 1995a, 1995b; ANDRÉ, 1995, 2000) possibilitou a ênfase na *voz* dos sujeitos. O suporte técnico utilizado na coleta de dados, a perspectiva metodológica *indutiva* e a *triangulação dos dados* foram procedimentos fundamentais para garantir que a *voz* dos sujeitos se tornasse elemento constituinte de todo este trabalho.

No **Capítulo II** apresento os aspectos metodológicos deste trabalho: as características da instituição onde se desenvolveu esta investigação, os sujeitos participantes desta pesquisa, os processos de tratamento e utilização dos dados e pressupostos da análise.

No **Capítulo III**, apresento a análise dos dados a partir de quatro pontos principais: em primeiro lugar, analiso os memoriais, depreendendo os estereótipos e *representações* da profissão docente que repercutem na prática das professoras-alunas; em segundo lugar, identifico os processos cognitivos, discursivos e representacionais, presente nas transcrições das Mediações Didáticas, que respondem pela ressignificação das *representações de gênero* sobre a prática docente; em terceiro, focalizo o processo de *clausura* e *libertação* do *feminino* nas transcrições; finalmente, observo as questões de *gênero* a partir das características de cada professora-aluna em particular. Tal análise foi importante porque permitiu observar as particularidades e generalidades do universo *feminino* docente.

Assim, pretendo contribuir para o desenvolvimento da pesquisa pedagógica de base qualitativa e depreender elementos fundamentais para o avanço da formação docente.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

1. PRESSUPOSTOS DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

O Interacionismo Sócio-discursivo proposto por BRONCKART (1999), constitui uma tentativa de articular os pressupostos teóricos das três principais correntes do interacionismo social. O presente trabalho focalizará a visão do autor quando faz dialogar as teorias elaboradas por VYGOTSKY (1989), BAKHTIN (1997a, 1997b, 2000), VION (1992) e MOSCOVICI (1978). O interacionismo social é uma posição epistemológica transversal a diversas correntes teóricas das ciências humanas, que adotam uma tese comum: as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização a partir do uso de instrumentos semióticos. Na elaboração do seu quadro teórico-metodológico, BRONCKART (1999) visou, sobretudo, a integrar diferentes facetas dos processos cognitivos, discursivos e sociais em jogo nas atividades de linguagem, veiculados em toda produção textual.

Nesse sentido, a linguagem passa a ser elemento central das preocupações do Interacionismo sócio-discursivo, uma vez que medeia as relações do homem com suas funções psicológicas, com seu universo discursivo e com a realidade imediata e sócio-historicamente constituída.

Dessa forma, a linguagem – como instrumento semiótico determinante das condutas humanas – deixa de atravessar isoladamente cada uma das correntes interacionistas, para constituir, no quadro teórico-metodológico do interacionismo sócio-discursivo, no mediador múltiplo da construção da realidade.

A seguir, apresento os pressupostos teóricos básicos que adotarei do quadro epistemológico do interacionismo sócio-discursivo para este trabalho. Em cada um

deles a linguagem assume papel relevante por ser elemento de convergência dos processos cognitivos, discursivos e representacionais envolvidos em quaisquer interações sociais.

1.1. Linguagem, Mediação e Cognição

Para análise dos processos psicológicos, BRONCKART (1999) elege o pensamento de VYGOTSKY como a fonte principal do quadro epistemológico por ele proposto.

O interacionismo sócio-discursivo é, segundo BRONCKART (1999, p. 15), *uma versão mais específica* do interacionismo social. É nesse sentido que direciona a sua (re)elaboração teórica para melhor compreender a linguagem, em seu contexto de produção.

Essa preocupação deriva justamente da tentativa de integrar à psicologia interacionista vygotskyana uma dimensão discursiva mais ampla, a fim de compreender as relações entre as ações humanas e as ações de linguagem. Para isso, BRONCKART (1999) considera que a apreensão pelo homem das propriedades da atividade social é mediada pela linguagem, e toma esse pressuposto como central do interacionismo sócio-discursivo:

> *A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem (...)* (BRONCKART, 1999, p. 31)

Na sua perspectiva, a linguagem é o elemento intermediário na relação do homem com a pluralidade das formas de atividade social, que define a sua realidade. VYGOTSKY (1989) explica detalhadamente essa relação a partir do conceito de *mediação simbólica*[2].

Para VYGOTSKY (1989), o signo é o elemento intermediário, que permite ao homem ter acesso ao meio. O signo está, dessa forma, numa estreita ligação com o pensamento humano uma vez que se volta para o próprio sujeito, permitindo-o agir sobre si e/ou sobre *outrem*, na ampliação da memória, na reconstrução de uma lembrança, no planejamento de uma ação etc.

Esse processo reflete a influência mútua entre o homem e a sua realidade e é sobremaneira marcado pela utilização do signo. O signo é, para VYGOTSKY (1989), a unidade potencial do desenvolvimento humano, uma vez que modifica a sua relação com o meio e, assim, permite-o modificar a si próprio. Nessa perspectiva, o uso da díade S-R (estímulo-resposta) torna-se insuficiente para explicar a dinâmica vivenciada pelo sujeito na organização do seu comportamento, uma vez que ignora a ação reversa do signo sobre o sujeito. Para VYGOTSKY (1989), o signo é o elo intermediário entre o estímulo e a resposta que funciona como um estímulo de segunda ordem, cuja ação incide não apenas sobre o ambiente, mas sobre as propriedades psicológicas do próprio indivíduo:

> *O elo intermediário nessa fórmula não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação pré-existente, tampouco representa meramente um elo adicional na cadeia S-R. Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e*

[2] O conceito de Vygotsky é homógrafo dos encontros em que se desenvolveu o trabalho empírico desta pesquisa (Mediação Didática). Nesse sentido, para o conceito teórico, utilizo sempre o itálico, e para os encontros realizados pelo IFP, a maiúscula.

> *superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.* (VYGOTSKY, 1989, p. 45)

Assim, o signo, ao estabelecer o acesso do homem ao meio, coloca-o em contato com as formas e as estruturas de conhecimento e de pensamento elaborados no processo histórico-cultural da humanidade. É a partir desse vínculo com a cultura que o homem pode aprimorar e adquirir novas formas de memorizar, relembrar, escolher, etc. Sendo assim, a origem das funções psicológicas superiores está nas formas sociais engendradas na cultura, as quais são atingíveis pelo homem através da *mediação* simbólica. Essa tese é também compartilhada por BRONCKART (1999):

> *(...) o funcionamento da capacidade de espécie que é a linguagem encontra-se assim atravessado por e sob a dependência dos diferentes níveis de organização do social, ela representa também, como todas as produções humanas, um caráter profundamente histórico. (...) Como já vimos, o homem só tem acesso ao meio no quadro de uma atividade mediada pela língua, mas toda língua apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações com o meio elaboradas e negociadas pelas gerações precedentes.* (BRONCKART, 1999, p. 37-38)

BRONCKART (1999) admite com VYGOTSKY (1989) o caráter indireto da relação do homem com o meio, assim como concordam que essa relação é determinada por um processo sócio-histórico[3].

Para compreender a natureza e transformação das *funções psicológicas*, VYGOTSKY (1989) criou o conceito de *mediação* como modelo explicativo da relação do homem com seu contexto, dando ênfase ao papel que assume para ter acesso aos significados particulares da sua realidade. No processo de *mediação* o homem toma a realidade como referência para (re)elaborar suas formas psicológicas e (re)significar seus sistemas conceituais (VYGOTSKY, 1989). De fato, o processo de *mediação* não só descreve o homem em seu contexto situacional e dinâmico, como evidencia a influência recíproca entre ambos:

> *(...) o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Admitir, a seguir, que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas (langagières) de um meio, agora sócio-histórico, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.* (BRONCKART, 1999, p. 27)

[3] No entanto, a unidade considerada pelos autores na *mediação* do homem com o meio é diferente. Para VYGOTSKY (1989) o signo é o elemento intermediário. BRONCKART (1999) considera necessário reavaliar a pertinência dessa unidade, uma vez que a palavra como unidade verbal isolada não clarifica a relação entre o comportamento humano e a linguagem. O problema da unidade verbal será melhor discutido no item a seguir, quando retomo os trabalhos de BAKHTIN (1997a, 1997b, 2000) e VION (1992) adotados por BRONCKART (1999) para ampliar a dimensão discursiva do Interacionismo sócio-discursivo e (re)elaborar a unidade verbal de análise proposta por VYGOTSKY (1989).

Nesse contínuo percurso, os sistemas simbólicos são articulados pelas sociedades a fim de representarem e (re)constituírem a realidade. Eles servem à interação social e à comunicação, uma vez que o seu uso é compartilhado pelos grupos da sociedade. É a partir desses sistemas simbólicos que o indivíduo percebe e (re)organiza o real e a si. Ou seja, a linguagem lhe serve como *instrumento psicológico* para agir sobre o mundo (VYGOTSKY, 1989).

Cabe, então, assinalar a linguagem como principal sistema simbólico do homem a partir do qual é capaz de empreender o seu próprio desenvolvimento. Assim, para VYGOTSKY (1989), o homem tem papel privilegiado no seu próprio desenvolvimento psicológico, uma vez que através das atividades mediadas ele transforma o ambiente e, com isso, o seu próprio comportamento. Assim, o *dizer* e o *fazer* se tornam um binômio para definir a relação do homem com a sua realidade psicológica, discursiva e social.

Dessa forma, não há na *mediação* uma predominância da esfera social sobre a esfera subjetiva. Ambas se integram na transformação dos elementos simbólicos fornecidos na vida social. Para VYGOTSKY (1989), a cultura e a subjetividade não duelam no processo de desenvolvimento humano, uma vez que tendo se apropriado das formas de comportamento socialmente partilhadas o homem é capaz de atribuir sentidos particulares às suas próprias ações. Esse processo é indicativo do caráter intersubjetivo e intra-subjetivo do desenvolvimento humano. O indivíduo realiza suas ações externas que, a *posteriori*, são interpretadas por outrem (ou por ele mesmo). De acordo com essa apreciação, o indivíduo agrupa e/ou desliga os significados às suas ações, e desenvolve funções psicológicas que permitem interpretá-las e compartilhá-las através dos códigos socialmente estabelecidos.

Nesse sentido, VYGOTSKY (1989) inscreve a *mediação* como processo catalisador do desenvolvimento humano e assinala a importância da linguagem e de outro sujeito mais capaz na contínua construção e transformação de si e do ambiente sócio-comunicativo de que participa. Com isso, VYGOTSKY contribuiu para a compreensão dos meios utilizados pelos indivíduos para (re)organizarem o seu comportamento de acordo com as exigências impostas no seu cotidiano e/ou por ele próprio.

1.2. Linguagem, Mediação e Discurso

Para a abordagem interacionista dos sistemas semióticos, BRONCKART (1999) enfatiza os trabalhos de BAKHTIN (1997a, 1997b, 2000) e VION (1992) como fundamentais para o Interacionismo sócio-discursivo, porque contém as bases teóricas essenciais à reformulação da unidade de análise adotada por VYGOTSKY (1989): a palavra. Para BRONCKART (1999), o signo abstraído da realidade enunciativa representa, de forma estreita, a relação que o homem mantém com os discursos constitutivos do seu cotidiano.

Essa relação é intermediada pela própria linguagem e responde, na interação social, pelas trocas de saberes entre os sujeitos, pela negociação de papéis, pela (re)formulação do próprio pensamento, pela definição da situação comunicativa, etc.:

> *Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão*

> *variados como a própria esfera da atividade humana (...).* (BAKHTIN, 2000, p. 279)

O signo, portanto, é (re)considerado por BRONCKART (1999) a partir da perspectiva bakhtiniana (1997a, 1997b, 2000), que o situa no contexto enunciativo da interação verbal. Para BAKHTIN (1997a, 1997b, 2000), a *palavra* não é uma estrutura abstrata, um elo alienável da interação verbal. O signo só pode ser compreendido no seu contexto social amplo e imediato.

> *A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da* ***interação verbal****, realizada através da* ***enunciação*** *ou das* ***enunciações****. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.* (BAKHTIN, 1997a, p. 123)

> *(...) não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a* ***significação*** *dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um* ***sentido concreto****: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação).* (BAKHTIN, 2000, p. 310)

A *palavra* é, nesse sentido, compreendida no contexto global da comunicação verbal, na situação concreta da enunciação dos textos e discursos. O pressuposto teórico da indissolubilidade entre a palavra e o seu contexto de produção

foi fundamental para BRONCKART (1999) reinterpretar a psicologia interacionista vygotskyana dando-lhe bases discursivas.

Para BRONCKART (1999), a linguagem é o elemento *mediador*, a partir do qual a realidade social é definida pelos (e para) seus participantes, como também está no centro das relações que as pessoas mantém com seus enunciados (e com os enunciados de outrem) para definir, modificar e compreender cada *esfera da comunicação verbal* (BAKHTIN, 1997a, 1997b, 2000). É nesse sentido que a linguagem não só se interpõe entre a realidade social e os processos cognitivos, então empreendidos pelos sujeitos, conforme VYGOTSKY (1989), como também se interpõe entre os próprios interlocutores:

> *Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor*. (BAKHTIN, 1997a, p. 113)

Como campo comum entre os interlocutores, a *palavra* não é apenas o veículo de uma comunicação verbal, mas o próprio espaço de interação verbal. Ou seja, o "território" no qual cada indivíduo organiza a sua atividade mental (BAKHTIN, 1997a), expressa-se, define e (re)estrutura a situação social e imediata, que torna possível a própria enunciação.

Tem-se, então, um quadro da complexa rede *intertextual* (BAKHTIN, 1997a, 1997b, 2000) que atravessa e alimenta a interação verbal: ao se apropriarem

e/ou modificarem os discursos, que definem a realidade social, os sujeitos são condicionados pelo conhecimento que têm sobre esses discursos. Os seus enunciados estão profundamente relacionados com esses discursos que lhes antecedem e/ou precedem, sendo, no dizer de BAKHTIN (1997a, 2000), *correias de transmissão* da história da sociedade e da história da língua, constituindo-se em *elos* da comunicação verbal.

Ou seja, é a partir de um processo metadiscursivo que as pessoas definem a situação sócio-comunicativa na qual se inscrevem. Mais uma vez a linguagem é elemento mediador das ações humanas, pois é através da própria linguagem que os sujeitos se relacionam com a realidade discursiva do seu cotidiano:

> *A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática*. (BAKHTIN, 2000, p. 282)

O enunciado é o elemento de convergência entre a realidade social e a realidade discursiva, uma vez que explicita a relação entre a língua e a situação de produção. Dessa forma, a linguagem tem para a realidade um papel fundamental: através dos enunciados, a realidade e a própria língua se realizam e se definem mutuamente. Ou seja, a linguagem revela-se como elemento mediador essencial de uma situação particular: ao mediar a realidade cotidiana, sócio-historicamente elaborada, permitindo avanços no desenvolvimento psicológico, ela medeia também os próprios discursos dessa mesma realidade cotidiana e sócio-historicamente construída.

Todos os sujeitos envolvidos nesse processo são denominados por VION (1992) de co-enunciadores. Essa denominação considera que os participantes da interação são, simultaneamente, *produtores* e *intérpretes*, na comunicação verbal. BAKHTIN (2000) também discorda da dicotomia *ouvinte/locutor*, uma vez que cada sujeito desempenha os dois papéis no decorrer da comunicação verbal.

> *Tais funções [ouvinte e locutor] dão uma imagem totalmente distorcida do processo complexo da comunicação verbal (...) O ouvinte dotado de uma compreensão passiva, tal como é representado como parceiro do locutor nas figuras esquemáticas da lingüística geral, não conrresponde ao protagonismo real da comunicação verbal*. (BAKHTIN, 2000, p. 219)

Afirmar a existência de um ouvinte ideal, que se limita a receber (ouvir) os enunciados de *outrem*, implica, necessariamente, em considerar o discurso um produto acabado de um locutor (falante) particular. Para o interacionismo sócio-discursivo, o sujeito participa ativamente da definição da situação na qual está engajado, respondendo, significativamente, pelas operações de linguagem na interação verbal.

Nesse sentido, o Interacionismo sócio-discursivo busca em BAKHTIN e VION a abordagem interacionista dos sistemas semióticos que inscreve a linguagem como mediadora da interação. É através da linguagem (e das imposições sócio-históricas que os discursos contém) que os sujeitos são capazes de (re)formular as categorias da ordem social pré-existente (VION, 1992). E isso só é possível porque os sujeitos, necessariamente, se apropriam e/ou modificam também os discursos que atualizam essa ordem social.

1.3. Linguagem, Mediação e Representações

Para o estudo das estruturas e funcionamentos sociais BRONCKART (1999) destaca, dentre outros, os trabalhos de MOSCOVICI (1978). O estudo das *representações* (sociais) contribui para compreender melhor como a semiotização das relações sociais (re)elabora as *representações* individuais e coletivas sobre a realidade.

BRONCKART (1999) enfatiza a dimensão discursiva no interacionismo social, porque considera a linguagem como elemento essencial sob três pontos de vista: o avanço das propriedades e do funcionamento psicológico, a construção dos significados na interação verbal e a (re)formulação das *representações* na interpretação da realidade.

Nesse sentido, as representações individuais são formuladas pelo sujeito a partir dos signos socialmente constituídos; as representações coletivas estão, em certa medida, presentes no próprio campo semântico que os signos de cada língua particular agrupam. Assim, BRONCKART (1999) enfatiza a subjetividade de uma maneira particular, apontando o caráter social das suas origens. Origens que respondem, em parte, pelo avanço: do comportamento, das formas verbais de comunicação e das estruturas psicológicas dos sujeitos.

A linguagem, elemento mediador na relação do homem com o meio, é produto da interação e das atividades sociais entre os sujeitos. É através das atividades semiotizadas que os sujeitos avaliam as especificidades da realidade, ao mesmo tempo em que constroem as suas *representações*. Como os discursos que constroem essas *representações* são atravessados por significados vulneráveis, essas *representações* também estão em permanente processo de (re)significação.

É por isso que a linguagem é um elemento fundamentalmente social, porque para servir à comunicação da valoração da realidade recorre ao signo, sócio-historicamente constituído. Além disso, inscreve as atividades humanas em um dado contexto social particular:

> *Produto da interação social (...) essa semiotização das relações com o meio transforma as representações dos organismos humanos; elas são, a partir daí, o produto de uma reformulação coletiva imposta às representações até então idiossincráticas. (...) é através desses textos e desses signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente.* (BRONCKART, 1999, p. 35)

Dessa forma, é a partir da linguagem, em suas diferentes formas de uso, que os mundos constitutivos do social são (re)significados permanentemente pelos sujeitos particulares. Esse fator evidencia que os sujeitos, por serem agentes do seu próprio dizer, definem também a sua realidade.

Isso evidencia que a linguagem não só está em dependência do contexto social, que lhe fornece as formas discursivas historicamente constituídas para a elaboração dos seus significados, como incide sobre esse mesmo contexto, marcando-os com traços historicamente determinados:

> *(...) toda língua apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações com o meio elaboradas e negociadas pelas gerações precedentes. Os mundos representados já foram 'ditos' bem antes de nós e os textos e signos que os constituíram continuam trazendo os traços dessa construção histórica permanente.* (BRONCKART, 1999, p. 38)

As *representações* são, portanto, constitutivas de um duplo processo histórico: de um lado pesam-lhe as *representações* já dadas pela cultura e, de outro, os discursos anteriores sobre essas *representações*. Os sujeitos situam-se nessa encruzilhada de produtos sócio-historicamente "dados" (a cultura e os discursos), a fim de (re)elaborá-los para (re)formular as suas *representações*. Assim, a linguagem é, mais uma vez, mediadora. É pela apropriação e modificação desses discursos, impressos pelas representações sócio-historicamente constituídas, que os sujeitos redefinem, além da linguagem e suas próprias capacidades psicológicas, as representações sobre a realidade (BRONCKART, 1999).

Os indivíduos através das diferentes formas de discurso e textos articulam os signos para (re)conceitualizar e veicular *representações* coletivas e individuais do mundo. Para HABERMAS (1989) essas representações recaem sob três diferentes esferas da realidade: a objetiva, a social e a subjetiva:

> *Os atos de fala não servem apenas para representação (ou pressuposição) de estados e acontecimentos, quando o falante se refere a algo no* ***mundo objetivo****. Eles servem ao mesmo tempo para produção (ou renovação) de relações interpessoais, quando o falante se refere a algo no* ***mundo social*** *das interações legitimamente reguladas, bem como para a manifestação de vivências, isto é, para a auto-representação, quando o falante se refere a algo no* ***mundo subjetivo*** *a que tem um acesso privilegiado.* (HABERMAS, 1989, p. 167)

Ao se apropriar dos signos na (re)elaboração dos seus discursos, os sujeitos (re)conceitualizam também as suas representações, fazendo-as incidir novamente sobre a realidade e/ou sobre si:

> *O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o* ***iniciador****, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o* ***produto*** *das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.* (HABERMAS, 1989, p. 166)

Assim, o indivíduo é o sujeito das suas ações, uma vez ser ele quem estabelece essa relação indireta e mediada com a realidade e, a partir dos fatores culturais, reorganiza a sua estrutura psicológica, as suas *representações*, a própria realidade e, em última instância, a si próprio.

Assim, para o Interacionismo sócio-discursivo a linguagem catalisa a subjetividade, uma vez que ao mediar a realidade, permite ao sujeito (re)significar as suas ordens cognitiva, discursiva e representacionais. Nesse sentido, explica MOSCOVICI:

> *O seu papel [o das Representações sociais] consiste em modelar o que é dado exterior (...) Ela [as Representações sociais] reproduz, é certo. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras (...).* (MOSCOVICI, 1978, p. 26)

De acordo com FARR (1999), nesse processo, o indivíduo assume, simultaneamente, o papel de agente e de produto da sociedade, coincidindo, portanto, com a noção de sujeito elaborada por VION (1992). As dimensões indivíduo/sociedade são fundidas por MOSCOVICI (1978) para explicar os

processos que permitem a elaboração das *representações sociais* pelos sujeitos e pelos grupos. Segundo ALVES-MAZZOTTI (1994) a relevância da teoria de MOSCOVICI (1978) está em considerar a influência mútua que os sistemas cognitivo e social exercem um sobre o outro na elaboração das representações pelos sujeitos.

É a linguagem que realiza a mediação entre o objeto da *representação* em si, entre os discursos e os indivíduos. Essa perspectiva é adotada pelo Interacionismo sócio-discursivo ao considerar que a linguagem em funcionamento nos grupos humanos, ao mesmo tempo em que é social, também molda o indivíduo em suas especificidades psicológicas. É justamente nesse sentido que a linguagem torna intercambiáveis a dimensão psicológica e social.

Assim, a emergência de uma *representação* cria um modo de comunicação particular que passa a permear os discursos cotidianos (MOSCOVICI, 1978). Esses discursos se constituem num *filtro* pelo qual o objeto da representação passa a ser interpretado e compreendido (BRONCKART, 1999). Mais do que um *filtro* MOSCOVICI acrescenta:

> *(...) essa linguagem também expressa sua contribuição como meio de elaboração de uma representação da realidade (...) a linguagem é a mediadora por excelência, o instrumento mais importante e mais precioso para a conquista e para a construção de um verdadeiro mundo de objetos*. (MOSCOVICI, 1978, p. 241-242).

Nesse sentido, a linguagem é duplamente importante para as *representações sociais*, como revela MOSCOVICI (1978), seja como divulgadora, seja como espaço de elaboração de uma representação. A linguagem é, dessa forma, o meio essencial de (re)elaboração e apreensão de uma

representação e, por isso mesmo, o elemento fundamental para compreender os sentidos dessas *representações*.

2. QUESTÕES DE *GÊNERO*

Esta pesquisa focaliza o discurso das professoras-alunas[4] justamente para apreender as *representações* de *gênero* determinantes na sua prática docente. Nesse sentido, são as próprias professoras-alunas as fontes principais a descrever como concebem o duelo e conciliação das *representações* dos universos *masculino* e *feminino* na prática docente cotidiana da sua sala de aula.

Como a mulher é a principal veiculadora da educação escolarizada, a quem historicamente coube, mesmo na esfera doméstica, a instrução dos filhos, exercendo, duplamente, a função de educadora (LOPES, 1991; CROSSETTI de ALMEIDA, 1991), torna-se necessário colocar as professoras no centro das investigações pedagógicas. Dessa forma, considerar as questões de *gênero* no estudo dos processos cognitivos, discursivos e representacionais empreendidos pelas professoras-alunas na ressignificação da sua prática docente é essencial para compreender melhor a relação entre a mulher e a Educação, enfatizando a investigação das peculiaridades presentes em seu processo de formação docente.

Essa relação, historicamente constituída, embora possa não ser determinante, certamente permeia a prática docente das mulheres-professoras, cujo

---

[4] *Professoras-alunas* (ou tutelandas) são professoras que estão na situação da formação em serviço. Essa expressão é corrente no Instituto Kennedy de Formação de Professores (IFP) para designar o seu corpo discente. Os professores do corpo docente dessa instituição são denominados de *professores-formadores* (ou tutores). Ambos termos serão igualmente adotados nesta dissertação. Utilizo ainda o termo *aluna, professoras em formação* como sinônimos para *professora-aluna*. Para fazer referências específicas a cada professora-aluna pesquisada utilizo os seguintes nomes fictícios e abreviaturas: Eunice (Eu), Fabíola (Fa), Ivana, (Iv), Marieta (Ma), Milena (Mi).

trabalho é, então, motivado por sentimentos, expectativas e escolhas específicas dos modelos de *gênero* culturalmente definidos e disponíveis.

Para MATOS (1989), na cultura ocidental, a imagem feminina pode ser associada à liberdade de constrangimentos, representando a harmonia, a reconciliação entre o desejo e a realidade, entre a felicidade e a razão. A autora considera ainda o *feminino* como contravenção da sociedade atual, que substitui a libido pela mecanização *em função do trabalho para a troca de rendimentos* (MATOS, 1989, p. 135), típicos do universo masculino.

Para PONDÉ (2000), *cada cultura cria um modelo feminino, que se modifica de acordo com as condições geográficas e históricas*. Para o imaginário ocidental cristão, a autora assinala, as imagens da Virgem Maria e de Eva como características de uma sociedade que educa a mulher com base na *culpa, repressão e libertação.*

Essas imagens são fortes referenciais para a construção dos valores e identidades de gênero ocidentais e representam, duplamente, a frustração do que MATOS (1989) considera por *feminino,* uma vez que, segundo PONDÉ (2000), renunciam ao prazer (a Virgem), ou vivem uma sexualidade culpada (Eva).

A predominância feminina no ensino (sobretudo das séries iniciais) e as relações de *gênero* são, desse modo, considerados por ALMEIDA (1998), como importantes focos de análise, uma vez que esses fatores subjazem às *representações* e questionamentos sobre a sua prática docente.

No entanto, somente recentemente é que a utilização do *gênero* como categoria para a investigação passou a ser cientificamente aceitável na pesquisa acadêmica. A adoção dessa categoria decorreu da força que o movimento feminista ganhou por volta dos anos 70. Nesse sentido, como assinala WEEKS (2000), o

gênero não é uma categoria analítica e sim uma relação de poder que contribuiu na (re)definição das relações sociais e de poder entre os sexos.

Embora o conceito de *gênero* seja generalizado para designar os estudos que focalizam a mulher e o universo *feminino*, o termo *gênero* (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2000a, 2000b, 2001) não se refere exclusivamente à mulher ou ao homem, mas designa um construto sócio-histórico-cultural sobre as diferenças sexuais. Logo, o *gênero*, gerado a partir das diferenças entre os universos culturais *feminino e masculino*, deve ser compreendido como conceito sobre as relações de poder, sobre os conflitos e as contradições que marcam a sociedade:

> *(...) nós concebemos homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. A proposta desconstrutivista [do gênero] visa romper com essa forma de pensar. A proposta que se coloca é a de desconstrução das dicotomias (...)* (LOURO, 2000a, p. 16)

Para LOURO (2000a, 2001), o conceito de *gênero*, refere-se à *símbolos culturais*, à *organizações sociais* e à *identidades subjetivas* e assinala uma mudança epistemológica radical, uma vez que, a partir dele, as ciências humanas utilizaram uma nova abordagem nos estudos sobre a mulher, focalizando a formação sócio-cultural do *feminino* e do *masculino*.

Ao propor o rompimento da visão dicotômica *masculino/feminino*, o que o *gênero* pretende é demonstrar que essas categorias não são fixas, tratando-se de um construto sócio-histórico, em que cada pólo tem suas especificidades. As imagens masculina e feminina devem ser compreendidas como elementos facultativos, cuja afinidade depende dos desejos e das escolhas de cada pessoa e não de uma imposição social (ainda que tácita) ou biológica.

A forma como cada pessoa se torna *sujeito de gênero* (LOURO, 2000a) está ligada não só às histórias pessoais de cada um, mas também às informações disponíveis nas esferas sociais, presentes nas diversas formas de atividade humana.

Na Educação, o *gênero* assume importância particular: a feminização do magistério e o problema das *práticas pedagógicas feministas* (LOURO, 2001) são alguns dos temas que têm, permanentemente, concentrado as preocupações dos pesquisadores.

O problema das práticas não pode ser tratado sem antes compreender a feminização do magistério, uma vez que esse processo pode ser constatado não só no acréscimo (e inserção) das mulheres nos setores educativos, como também no ideário feminino que passou a atravessar as práticas educativas. Nesse sentido, LOURO acrescenta:

> *(...) Na verdade, algumas proposições femininas não influenciaram apenas práticas educativas, mas, mais do que isso, acabaram por se constituir em propostas pedagógicas específicas, denominadas, de um modo amplo, pedagogias feministas [como a pedagogia de FREIRE]. Grande parte dessas propostas inscrevia-se na vertente das pedagogias emancipatórias, dirigindo os seus esforços no sentido de formular um paradigma educacional que se contrapusesse aos paradigmas vigentes, considerados androcêntricos*. (LOURO, 2000a, p. 21)

Na prática, essas pedagogias feministas traziam para a sala de aula a valorização dos sentimentos, da subjetividade, da particularidade, do diálogo, da cooperação, rompendo com a hierarquia e com a autoridade. Ou seja, as questões de *gênero* permeiam a prática docente a partir de procedimentos que se opõem a

concepção pedagógica masculina. Essa substituição de paradigmas na prática docente foi (e ainda é) resultado das persistência das mulheres-professoras.

Nesse sentido, um paradigma básico marca os estudos que usam o conceito de *gênero*: a *igualdade na diferença* (ALMEIDA, 1998, p. 40). Essa noção significa que as diferenças histórico-culturais entre os universos *feminino* e *masculino* não devem ser tomadas como motivos para as desigualdades entre ambos. Esse paradigma é, portanto, fundamental para o avanço da formação docente, uma vez que responde pela corrosão do androcentrismo e das formas de conhecimento oficiais, que enclausuraram o saber *feminino*, discriminando o seu uso na prática docente.

Para a pesquisa pedagógica, as questões de *gênero* representam a inclusão dos valores *femininos* na epistemologia científica, transformando, sobremaneira, o foco e a abordagem teórico-metodológica das investigações.

> *Nessa perspectiva teórico-metodológica emergente, a investigação sobre mulheres intentou desprender-se das categorias analíticas preconcebidas e universalizantes dos estudos realizados do ponto de vista masculino e iniciou-se a procura da* ***mulher****, das suas reais condições de vida, de sua experiência e de sua história. Surgiram novas estratégias de investigação fixadas não mais no desenvolvimento, na produção, nas políticas estatais, mas sim na liberação, na igualdade (...) na busca de uma identidade feminina perdida 'nos tempos' em que as mulheres não possuíam história...* (ALMEIDA, 1998, p. 47)

Essa *procura da mulher* exigiu a inclusão na pesquisa pedagógica das fontes orais, dos registros de caráter privado (relatos de história de vida, diários, etc.) e, enfim, das mais diversas técnicas etnográficas, a fim de *descortinar* (ALMEIDA,

1998, p. 48) a mulher-professora e questionar as clássicas abordagens teórico-metodológicas. Para LOURO (2000a), os estudos feministas não só criaram um novo campo metodológico, como também tornaram as mulheres sujeitos do conhecimento. Assim, esta pesquisa, ao investigar os sentimentos e as *representações* de *gênero*, subjacentes nos relatos das professoras-alunas sobre a sua prática docente, procura enfatizar o universo *feminino*, distorcido nas imagens da Virgem Maria e de Eva nas sociedades *brancas, patriarcais e ocidentais* (PONDÉ, 2000).

No entanto, apesar da pesquisa inspirada nas questões de *gênero* ter sido impulsionada a partir dos anos 70 com o movimento feminista, atualmente, vários estudos brasileiros (ALMEIDA, 1998; BUENO, CATANI e SOUSA (orgs.), 2000; CATANI et al. (orgs.), 2000a; HYPOLITO, 1997; JACOBINA e KÜHNER (orgs.), 1998; KEHL, 1996; LOURO, 2000a, 2000b, 2001; NABHOLZ e BARROS, 1996) ainda reclamam da escassez de pesquisas que tragam à tona essa problemática:

> *O campo epistemológico em que perpassam as ciências humanas até agora foi omisso em relação à categoria representada pelo gênero, dado que o androcentrismo que permeia as construções teóricas das ciências sempre relegou os feitos femininos a um plano praticamente inexistente.* (ALMEIDA, 1998, p. 44-45)

Essa *neutralidade sexual* (ALMEIDA, 1998, p. 45) da produção acadêmica, ao indeferir o *gênero* como categoria importante na compreensão do processo educativo e do trabalho docente, reforça os modelos androcêntricos pedagógicos e usurpa das mulheres-professoras a oportunidade de (re)significarem seus saberes profissionais, segundo uma pedagogia feminina.

Nesse sentido, embora as mulheres tenham associado fortemente a docência à sua história, a ausência da questão do *gênero*, na pesquisa sobre Educação ainda se constitui numa realidade. É esse aspecto que pretendo analisar nesta pesquisa.

Esse fator se reflete nas *representações* que as mulheres-professoras têm da própria prática, na dificuldade de empreenderem novos saberes e, enfim, no cotidiano escolar.

2.1. A Formação Profissional da Mulher-Professora

As diferenças sexuais, as qualidades e papéis correspondentes ao homem e a mulher, os limites culturalmente determinados e determinantes de cada um são temas de estudo cuja origem remonta os primórdios da história da cultura ocidental. Os atributos constituintes da imagem *feminina e masculina* têm sido fatores importantes na definição, para o homem e para a mulher, de suas maneiras de ser e de estar no mundo. Ou seja, sob a pressão dessas imagens, culturalmente construídas, tem-se buscado os parâmetros balizadores do comportamento intelectual e profissional, para me ater às dimensões que serão objeto deste estudo.

A reinterpretação das imagens *masculina e feminina* a partir da exposição *domínio x submissão* (KÜHNER, 1998) legou ao homem e à mulher uma relação histórica de desigualdade. Assim, os saberes e valores do universo *feminino*, tão importantes e antigos quanto os do universo *masculino*, foram longamente considerados marginais:

> *Bruxas, feiticeiras, possuidoras do demônio, assim se designavam na Antigüidade essas aberrações do mundo feminino que levavam a*

> *mascarada da sua feminilidade até um limite intolerável. Só a morte, a fogueira ou a guilhotina seriam capazes de pôr fim à onipotência dessas que já nasceram* ***sem nada a perder.*** (KEHL, 1996, p. 27).

A sentença de morte às bruxas surge, justamente, como maneira de eliminar a "invasão" da sabedoria e valores femininos (LOPES, 1991). Para PONDÉ (2000), essa sabedoria feminina, observada pela autora nos contos populares tradicionais, também emerge na figura das fadas e visam a projetar uma situação de poder negada à mulher na vida real. Nas sociedades atuais, embora essa inquisição ao feminino ainda exista em formas mais sutis, alguns autores chamam atenção para o avanço que as práticas femininas têm conseguido:

> *Ainda que a dominação masculina permaneça uma característica central da sociedade moderna, é importante lembrar que as mulheres têm sido ativas participantes na modelação de sua própria definição de necessidade. Além do feminismo, as práticas cotidianas da vida têm oferecido espaços para as mulheres determinarem suas próprias vidas. Têm se ampliado, a partir do século XIX, os espaços aceitáveis, para incluir não apenas o prazer no casamento, mas também formas relativamente respeitáveis de comportamento não procriativo. Os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há, agora, abundantes evidências de que tal privilégio não é inevitável nem imutável.* (WEEKS, 2000, p. 58)

Apesar dos avanços, o saber feminino ainda está longe de deixar de ser marginal. Ou seja, as dicotomias que a díade *feminino x masculino* comportam ainda impedem o ingresso das qualidades femininas nas diversas esferas da atividade humana.

Na escola, a mulher-professora vivencia, no cotidiano da sua sala de aula, o impedimento ou a utilização frustrada dos valores femininos na sua prática docente. As barreiras culturalmente estabelecidas fazem-na tornar-se inquisidora do próprio saber, numa versão moderna e autofágica da perseguição às bruxas na Idade Média.

Nesse sentido, a formação docente, ao voltar-se para as questões de *gênero*, garante como opção às mulheres-professoras a possibilidade de inserir, na sua prática docente cotidiana, valores e saberes que lhes foram historicamente ensinados. Esse conhecimento é, muitas vezes, deixado fora da sala de aula, fazendo-as permutarem a afetuosidade e a cooperação por práticas docentes punitivas e autoritárias.

Para FREIRE (1999), a educação deve estar voltada para a assunção de *si* enquanto sujeito *social* e *histórico*. Assim, para a formação docente de mulheres-professoras, esse deve ser o paradigma central, cuja *ética de gênero* (FREIRE, 1999) pode ser vivenciada nas suas experiências profissionais. Somente uma pedagogia que concebe a Educação como um *ato amoroso*, se preocupando com os *sentimentos* e *desejos* do educando pode formar professoras que não rejeitem o ingresso da cultura e história femininas na pedagogia das suas salas de aula.

FREIRE (1974, 1984, 1999) elaborou uma pedagogia voltada para os sentimentos de *humildade*, de *amor* e de *fé* como resolução para possibilitar a *libertação* dos *oprimidos*. No Brasil, para as mulheres, essa *libertação* não veio acompanhada do seu ingresso na profissão docente em meados do século XIX. Os estereótipos da mulher-professora e o desprestígio social e financeiro da profissão contribuíram para a perenização da marginalização da mulher. A importância do pensamento freireano é justamente porque entende a *libertação* como sinônimo da *autenticidade* e, nesse sentido, a mulher-professora que se destitui (ou é destituída)

do direito de exercer a sabedoria feminina, sócio-historicamente constituída, nas suas práticas em sala de aula, não é *autêntica* nem *livre*.

2.2. A *Voz* das Professoras e a (Re)Significação da sua Prática Docente

Várias pesquisas (CATANI et al. (org.), 2000a; BUENO, CATANI e SOUSA. 2000; NÓVOA (org.), 1992; PASSEGGI, 2000, 2001a, 2001b) têm apontado como essenciais à transformação dos saberes práticos docentes a inclusão, nos currículos e projetos de pesquisa, da *voz* dos professores em formação. Para CATANI et. al (2000b) e PASSEGGI (2001a) é essencial que os relatos de formação (orais ou escritos) sejam reconhecidos como fontes a partir das quais os professores-alunos elucidam as escolhas, experiências e as motivações da prática docente, viabilizam as reinterpretações de si e dos seus processos de ensinar:

> *Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino*. (CATANI et al., 2000b, p. 19)

Nesse sentido, a *voz* do professor é fundamental para vitalizar as suas possibilidades de (re)construir a sua profissão. Esse direito à *voz* é ainda mais importante para as professoras uma vez que foram duplamente emudecidas ao longo da sua história, quer seja como mulheres, quer seja como profissionais do ensino. Para CATANI et. al (2000b), as professoras são, no imaginário social, pessoas sem história que não têm feito outra coisa a não ser repetir as mesmas práticas docentes ao longo de vários anos de profissão. Para ALMEIDA (1998), tais estereótipos

impediram que as mulheres-professoras refletissem e (re)significassem o próprio fazer. Além disso, embora a presença feminina no ensino das séries iniciais em todo o Brasil tenha sido predominante, esse tema não foi prioridade nos estudos sobre Educação escolar.

Segundo PASSEGGI (2001a), para professoras em formação, o grande desafio consiste em interrogar-se sobre os saberes *conceituais* e *práticos* e, sobretudo, em questionar-se sobre o lugar que esses novos saberes devem ocupar na sua prática docente. Nesse sentido, a *voz* das professoras em formação assume um papel fundamental na (re)significação da sua prática docente: é a partir dos questionamentos sobre os seus saberes que lhes é possível atualizar a sua prática e (re)considerar os estereótipos da mulher-professora que atravessam o fazer docente em sala de aula. Assim, os relatos das professoras-alunas sobre a sua formação são essenciais para pesquisar como compreendem e empreendem a (re)significação da sua prática:

> *Os relatos informais na interação em grupo apresentam-se como mecanismos que permitem ao professor interrogar-se sobre a aprendizagem antes, durante e depois e socializar seus temores, angústias e conquistas, impulsionado pela atividade paralela de escrita [dos memoriais[5]]. (...) Graças a essa simultaneidade, a tomada de consciência da experiência profissional apresenta-se como uma abertura para a ressignificação de saberes conceituais, práticos e identitários. Ela parece evitar o enclausuramento, seja em*

[5] Textos elaborados pelas professoras-alunas ao longo das Mediações Didáticas, como requisito básico para obtenção da graduação no IFP. Esses textos são apresentados pelas professoras-alunas à uma Banca Examinadora composta pela professora-formadora que ministrou os encontros, por outro professor-formador do quadro do IFP e por um professor convidado, que atribuem um conceito ao texto. Como acompanhei todas as Mediações do grupo cujos dados estão analisados nesta dissertação, fui a professora-convidada para a Banca de todas as professoras-alunas participantes desta pesquisa.

> *experiências passadas, seja na automatização de modelos através da repetição sem reflexão*. (PASSEGGI, 2001a, p. 03)

É exatamente a possibilidade de desviar as mulheres-professoras do *enclausuramento,* que adoto a perspectiva de FREIRE (1974, 1999) ao considerar o *diálogo* como elemento essencial à *libertação*. Assim, para a professoras em formação a sua *voz* motiva à busca pela ressignificação da própria prática docente:

> *A existência (...) não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo. Existir (...) é* ***pronunciar*** *o mundo, é modificá-lo (...) não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.* (FREIRE, 1974, p. 92)

Para CATANI et. al. (2000b), esses relatos de formação são relevantes porque, ao permitirem às professoras refletirem sobre as histórias da sua formação intelectual e sobre as suas práticas docentes imediatas, propiciam-lhes também (re)significar as imagens de professor cristalizadas durante a sua carreira profissional e determinantes na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, os relatos autobiográficos sobre a profissão devem ser privilegiados no processo de formação do professor. Para a perspectiva *etnometodológica* (BOGDAN e BIKLEN, 1994; COULON, 1995a, 1995b), o discurso deve ser o objeto central da pesquisa qualitativa. É a partir do próprio discurso que as professoras-alunas são capazes (re)constituir sua trajetória docente, rever suas escolhas, (re)elaborar suas imagens profissionais e, nesse sentido, se constitui numa fonte importante para a pesquisa do modo como dizem e fazem a própria prática docente:

> *Falar de si serve a uma função mais importante na medida que muitas questões podem ser rearticuladas, incidentes antigos podem ser retomados e reavaliados, detectando-se outras razões que também possam explicá-los. O falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integridade de sua personalidade.* (CATANI et. al. 2000b, p. 40)

Além disso, para SOUSA (2000), a pesquisa sobre o relato das mulheres-professoras é fundamental porque lhes restitui o espaço nesta sociedade, predominantemente, masculinizada. Assim, as mulheres-professoras podem recuperar e se apropriar do conjunto de suas experiências docentes, sendo, elas próprias, as interlocutoras (autoras) principais da sua realidade profissional. Nesse sentido, esses relatos são, sobretudo, portadores dos sentidos que essas professoras-alunas atribuem às práticas docentes que desenvolvem.

Os relatos das professoras-alunas devem, no entanto, ser considerados não como uma verdade, mas como extratos representativos do modo como interpretam as suas próprias ações no mundo (PASSEGGI, 2001a). Nesse sentido, esses relatos são a *história mítica* (FERNÁNDEZ, 1991) dessas professoras, ou seja, os seus dizeres sobre o que pensam terem feito em uma circunstância dada da sua profissão. BRUNER (1997), enfatiza o discurso como elemento essencial para compreender não o que as pessoas realmente *fazem*, mas como *dizem* os seus mundos.

Assim, o relato das professoras em formação é fonte relevante para a pesquisa sobre as experiências vivenciadas por essas mulheres-professoras, uma vez que permite a reconstrução da sua história, e, por esse viés, restitui o seu espaço feminino na sociedade.

É através da pesquisa da *voz* das professoras-alunas que é possível compreender como as *representações* de *gênero* são determinantes no modo como as professoras-alunas (re)constóem a sua experiência docente. Assim, os relatos, por serem fundamentais para que as professoras em formação possam descrever as *representações* sobre suas práticas docentes, interrogar-se sobre os seus próprios fazeres, são igualmente essenciais para compreender como as questões de *gênero* atravessam essas *representações* e esses questionamentos para definirem as formas específicas de (re)significar os saberes práticos docentes.

3. A PESQUISA QUALITATIVA

Diante das opções teóricas aqui realizadas, a adoção da perspectiva metodológica qualitativa foi essencial para privilegiar a *voz* das professoras-alunas na investigação das questões de gênero subjacentes na ressignificação dos seus saberes práticos docentes.

A *pesquisa qualitativa* designa um conjunto de perspectivas teóricas (fenomenologia, interacionismo social, etnometodologia, etc) amplamente adotadas na elaboração do conhecimento pedagógico. BOGDAN e BINKLEN (1994) apontam 05 elementos fundamentais que compõem a investigação qualitativa: *o ambiente natural pesquisado*; *a descrição*; *o processo*; *a indução; e o significado.* Tais fatores podem estar mais ou menos presentes nas perspectivas teóricas que compõem a pesquisa qualitativa, definindo, assim, a sua especificidade. No entanto, todos esses elementos têm, pelo menos, uma preocupação comum: depreender, da maneira mais fidedigna, a visão dos próprios participantes sobre aspectos particulares da sua vida cotidiana.

A escolha do *ambiente natural* como fonte para a coleta de dados desta pesquisa não foi, desse modo, aleatória. Através da observação e vivência nas sessões de Mediação Didática pude forjar situações, comportamentos e saberes constitutivos do cotidiano das professoras-alunas pesquisadas, respondendo, assim, por um papel privilegiado na coleta dos dados. A minha presença no contexto real pesquisado forneceu as indagações, sentimentos e hipóteses capazes de me permitir vislumbrar a visão das professoras-alunas sobre a própria prática docente:

> *Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas no seu ambiente habitual de ocorrência. (...) Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado*. (BOGDAN e BINKLEN, 1994, p. 48)

Além da *observação participante* do pesquisador no campo, o registro do material recolhido permite uma análise posterior do problema e demonstra a veracidade dos resultados obtidos. Para BOGDAN e BINKLEN (1994), a *descrição* é um método de coleta de dados de importância fundamental na pesquisa qualitativa porque, ao documentar o evento, recupera os seus significados contextuais:

> *Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. (...) A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir numa pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.* (BOGDAN e BINKLEN, 1994, p. 49)

A *descrição* e o registro dos dados, através dos diários, audiogravação e transcrição das sessões de Mediação foram relevantes para esta pesquisa, porque me possibilitaram reviver as situações presenciadas e exercitar desprender-me dos meus pressupostos para tentar desvendar a ressignificação das *representações* de gênero vivida pelas professoras-alunas ao tranformar seus saberes práticos docentes. Assim, se a minha presença nos encontros do grupo de base (GB1)[6] fortaleceu a contextualização dos dados coletados, a descrição e/ou o registro "fotografaram", sob diversos ângulos, o discurso das professoras-alunas sobre a prática docente, permitindo-me compreender o seu *processo* constitutivo e as questões de gênero nele envolvidas.

A pesquisa qualitativa interessa-se bem mais pelo estudo do processo, a fim de identificar os elementos subjacentes aos significados elaborados pelos sujeitos, as origens e as formas como esses significados são negociados. Assim, a análise dos dados deve ser realizada de forma *indutiva*. Ou seja, o pesquisador não busca confirmar hipóteses previamente elaboradas, e sim agrupar os dados de acordo com as suas especificidades, para só então formular uma teoria sobre as questões que se mostraram mais pertinentes. Nesse sentido, a análise indutiva dos dados desta pesquisa permitiu revelar as *representações* de *gênero* subjacentes na rede de significados que as professoras-alunas atribuem à prática docente.

Os fenômenos que o pesquisador qualitativo se propõe a estudar não consiste naquele que o observador externo vê, carregado de estereótipos e previsível. O pesquisador qualitativo se interessa em apreender os elementos prismáticos a partir dos quais as pessoas atribuem seus significados. Essa "imagem" para o

---

[6] *Grupo de base* do IFP formado por 05 professoras-alunas (os sujeitos desta pesquisa) e 01 professora-formadora que se reúne semanalmente nas Mediações Didáticas. Como o grupo pesquisado, no IFP os alunos do último ano são divididos em pequenos grupos (grupos de base) com as mesmas características.

observador comum pode parecer tão difusa (ou tão nítida) que lhe adormece a vista, mas para a pesquisa qualitativa ela é uma pista indispensável para a compreensão das situações.

3.1. Pressupostos Etnometodológicos

Como esta pesquisa coloca a linguagem no centro da investigação, adotei a perspectiva etnometodológica, uma vez que estudo, a partir da análise do discurso dos informantes, suas representações sobre o próprio processo de (re)significação da prática docente.

A etnometodologia surge na década de 60 como corrente da sociologia americana, sendo a obra de Garfinkel – "Studies in Ethnomethodology" (1967) – seu marco fundador. Essa perspectiva teórica marca uma ruptura com o pensamento sociológico tradicional pela valoração do conhecimento de senso comum (COULON, 1995a, 1995b).

A etnometodologia pesquisa o ponto de vista das pessoas comuns sobre as situações particulares do seu dia a dia. Assim, o caráter intersubjetivo em jogo nas experiências entre os informantes e os acontecimentos da vida social ganham importância como elemento fundamental na interpretação da realidade.

Na pesquisa etnometodológica é dada ênfase à interação como fonte para elaboração dos significados e, nesse sentido, adoto o referencial teórico de BRONCKART (1999), BAKTHIN (1997a, 1997b, 2000), e VION (1992).

Para a etnometodologia, à compreensão do comportamento é essencial considerar a interação como uma dinâmica em que os sujeitos atualizam a realidade simbólica das suas vidas. O que está em jogo é o papel criativo que se confere aos

sujeitos, cuja experiência é movida por uma realidade mediada pela interpretação. Nesse sentido, as pessoas não agem de maneira aleatória ou autônoma. Suas decisões estão intimamente associadas ao jogo simbólico que emerge nas interações, a partir do qual as pessoas negociam e definem o seu comportamento:

> *O significado social dos objetos se deve ao fato de lhes darmos sentido no decurso de nossas interações. E se alguns desses significados gozam de estabilidade no tempo, devem ser renegociados a cada nova interação. Define-se a interação como uma ordem negociada, temporária, frágil, que deve ser permanentemente reconstruída a fim de interpretar o mundo.* (COULON, 1995a, p. 16)

Assim, a compreensão do comportamento dos sujeitos só pode ser validada a partir do contato direto com os seus modos de vida. De modo que, a interação deve passar a ser a principal fonte de coleta dos dados através dos quais o pesquisador busca apreender o *significado social dos objetos*. Dessa forma, quaisquer métodos de investigação carregados de pressupostos e/ou emblemáticos de uma concepção prévia da interação, invalidam o conjunto dos significados construídos pelos sujeitos. Nesse sentido, a presença do pesquisador no campo não garante a consideração do ponto de vista do informante se suas hipóteses se sobrepuserem ao conjunto simbólico constitutivo da realidade investigada.

Para a pesquisa etnometodológica, as hipóteses preestabelecidas comprometem o sentido da pesquisa empírica porque, muitas vezes, forçam a sua conformidade com o objeto e, nesse sentido, o deforma. É o saber do senso comum o elemento fundamental para a compreensão do comportamento socialmente organizado (COULON, 1995a). Por isso, a etnometodologia irá voltar os seus interesses para os métodos utilizados pelos indivíduos para darem sentido e

empreenderem suas atividades habituais. A fonte para a apreensão das formas como os sujeitos organizam a sua realidade é justamente o instante em que o fazem:

> *As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam as regras e os modos de proceder. Noutras palavras, a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitiriam pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em uma permanente bricolagem.* (COULON, 1995a, p. 31-32)

Isso designa, portanto, o papel de observador e participante ao pesquisador etnometodológico. A minúcia dos significados constitutivos da realidade dos sujeitos, evidenciada a partir da *observação atenciosa* e *análise* dos fenômenos, é possível com a sua integração no campo. Do contrário, o que se tem é uma visão paisagística do processo como as pessoas interpretam, descrevem e compreendem a sua realidade.

Assim, com a adoção da perspectiva etnometodológica, o papel das professoras-alunas como informantes desta pesquisa, foi realçado, no sentido em que toda a metodologia de coleta e análise dos dados voltou-se para os significados constitutivos do seu cotidiano, ou seja:

> *(...) as pesquisas etnometodológicas destinam-se ao estudo dos fenômenos tais como eles são descritos pelos sujeitos, abstendo-se de qualquer julgamento relativo a sua pertinência, valor, importância, necessidade, sucesso, conseqüência. Essa postura metodológica é denominada indiferença etnometodológica. Importa considerar, no entanto, que o pesquisador tenta ver o que os atores vêem de fato, procurando saber como os indivíduos constroem suas atividades. É*

> *através do conhecimento dessas visões que ele busca o que essas atividades realmente são.* (PEREIRA, 1997, p. 31)

A valorização do senso comum e das situações triviais da vida cotidiana não só representam uma mudança radical de paradigmas nas ciências humanas, como também conferem às pessoas comuns um espaço privilegiado na construção do conhecimento científico. Afinal, é o ponto de vista do sujeito que fornece os elementos a partir dos quais o pesquisador constrói sua compreensão da realidade social.

Essa realidade, para a etnometodologia, constitui-se através da linguagem. É através da linguagem que os sujeitos dão forma, atribuem sentido e realizam as ações práticas determinantes do seu dia-a-dia. Justamente por isso, a linguagem é o centro dos questionamentos etnometodológicos sobre aspectos particulares da organização social.

Assim, as professoras-alunas estão, permanentemente, fornecendo informações, escutando, ensinando, aprendendo, discutindo, etc. e, cada uma dessas ações é marcada pelo uso da linguagem. E é essa *linguagem natural*, utilizada pelas professoras-alunas na sua cotidianidade, o que torna os valores, em jogo na ressignificação da sua prática docente, inteligíveis ("accountable") para a pesquisa etnometodológica:

> *No decorrer de nossas atividades ordinárias, não prestamos atenção ao fato de que ao falar construímos ao mesmo tempo, enquanto fazemos nossos enunciados, o sentido, a ordem, a racionalidade daquilo que estamos fazendo naquele momento. As descrições do social se tornam, assim que proferidas, partes constitutivas daquilo que descrevem.* (COULON, 1995a, p. 41)

Ora, se a linguagem natural é, ao mesmo tempo, o elemento que *constrói* e *constitui* a realidade, ela é, dessa forma, a síntese fundamental da situação concreta e, portanto, o recurso indispensável para investigá-la. É a partir da conversação, dos textos, das descrições realizadas pelos sujeitos em suas atividades habituais que a etnometodologia encontra os elementos essenciais para analisar as formas como os sujeitos compreendem e empreendem os significados contextuais.

Desse modo, a linguagem é *indicial* e *reflexiva.* Ou seja, seu significado está intimamente relacionado ao contexto, descrevendo-o ao mesmo tempo em que o (re)constitui. Em etnometodologia, denomina-se *indicialidade* a particularidade da linguagem de apresentar significados dependentes do seu contexto de uso. Essa noção é fundamental para compreender a interdependência entre o conjunto de ações dos sujeitos, manifestado pelas diversas formas de linguagem, e as situações originais. A *reflexividade*, por sua vez, designa a propriedade da linguagem de ser parte constitutiva do que enuncia. Se, por ser *indicial*, a linguagem exige que se retome o seu contexto de uso, a sua característica *reflexiva*, por outro lado, constrói essa situação:

> *(...) [para Garfinkel] o conjunto da linguagem natural é profundamente indicial, na medida em que, para cada membro, o significado de sua linguagem cotidiana depende do contexto em que esta linguagem aparece. A linguagem natural não pode fazer sentido independentemente das suas condições de uso e de enunciação.* (COULON, 1995a, p. 33-34)

> *Descrever uma situação é constituí-la. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a*

> *compreensão e a expressão dessa compreensão.* (COULON, 1995a, p. 42)

Essas duas noções não só definem propriedades da linguagem, como lançam as bases para compreender a sua relevância para a pesquisa de base etnometodológica. É na linguagem cotidiana que os sujeitos expressam seu ponto de vista sobre os fatos banais e/ou extraordinários que acontecem na rotina das suas vidas. No entanto, como a própria linguagem vitaliza sentidos singulares para cada situação enunciativa, esses sentidos sempre dependem do reconhecimento das suas circunstâncias contextuais. Nesses termos, para compreender a realidade social, a etnometodologia busca reconhecer na linguagem cotidiana os elementos reveladores de suas facetas e, ao mesmo tempo, para desvendar os significados dessa linguagem, observa as situações enunciativas que os constituíram.

É justamente a partir dessa dialética entre a observação da realidade e a análise da linguagem cotidiana que a etnometodologia busca apreender o processo dinâmico de constituição da ordem social. Essa ordem, por não ser estática, tem a propriedade de ser "accountable*",* ou seja, relatável, descritível e inteligível a partir das práticas das pessoas. E é esse conjunto de "accounts", que designam a contínua formação dos significados, que "circulam" na vida diária, que constituem o objeto de estudo da etnometodologia.

A "accountability" é um conceito fundamental para a compreensão do mundo em etnometodologia:

> *O mundo não é um dado de uma vez por todas. Ele se realiza em nossos atos práticos. (...) Contrariamente ao que às vezes se pretende, os etnometodólogos não tomam como descrições da realidade social os relatórios dos seus atores (...) a não ser na*

> *mediada em que mostra como os atores reconstituem permanentemente uma ordem social frágil e precária*. (COULON, 1995a, 45-46)

Assim, é no conjunto das ações contínuas das professoras-alunas, nos seus discursos e nas suas buscas permanentes pelos sentidos definidores da sua prática docente, que a sua realidade se revela "accountable" para a etnometodologia. Esse fator delimita não só a etnometodologia como perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa, como me exigiu o uso de estratégias particulares de recolha de dados e análise dessa realidade.

Como a etnometodologia não desenvolveu instrumentos próprios para a pesquisa empírica, buscou esse modelo na etnografia, que lhe forneceu o conjunto de técnicas determinantes da participação do pesquisador no campo e da coleta dos dados. Assim, a etnografia constituiu-se numa base fundamental para o desenvolvimento da pesquisa etnometodológica, uma vez que a sua tecnologia de pesquisa garantiu a coerência entre a pesquisa de campo e os princípios teóricos da etnometodologia.

3.2. A Observação Participante

A *observação participante* é uma das técnicas mais usadas na coleta de dados pelas pesquisas qualitativas. A sua origem está na etnografia e foi inicialmente desenvolvida a partir do interesse pelos estudos antropológicos de descrição das crenças e valores de uma sociedade.

No entanto, o interesse específico pelo processo educativo exigiu dos pesquisadores a revisão das estratégias etnográficas de pesquisa, antes usadas apenas

na investigação das culturas. ANDRÉ (1995, 2000) assinala que o uso das técnicas etnográficas nas pesquisas educacionais tem se caracterizado por serem *estudos de tipo etnográfico* e não a etnografia em seu sentido estrito. Ou seja, denomina-se por *estudos de tipo etnográfico* as pesquisas que elegem essas técnicas de investigação e, nesse sentido, essa designação pode ser estendida a esta pesquisa.

Para o desenvolvimento das pesquisas etnometodológicas, a etnografia elaborou estratégias particulares de investigação. Esse conjunto de estratégias de pesquisa, pensadas a partir das preocupações etnometodológicas, denomina-se *etnografia constitutiva* (COULON, 1995a, 1995b). Várias técnicas foram adaptadas da etnografia, visando aos interesses etnometodológicos.

O mais central procedimento etnográfico no desenvolvimento da investigação é a *observação participante* pelo pesquisador. Vários autores têm chamado a atenção para a relevância e implicações da integração do pesquisador no grupo estudado (ANDRÉ, 1995, 2000; BOGDAN e BINKLEN, 1994; CANÇADO, 1994; COULON, 1995a, 1995b; FETTERMAN, 1990; MOITA LOPES, 1994, 1996). O pesquisador é, na pesquisa de base etnográfica, fundamental na coleta dos dados. É a sua presença no campo que viabiliza as demais técnicas: disponibilidade do material coletado (transcrições de entrevistas, notas de campo, diários, etc.), convergência de visões entre o pesquisador e os participantes sobre os acontecimentos, suspensão das hipóteses sobre o objeto estudado, etc.

A *observação participante* não serve simplesmente para a recolha de dados, como a princípio pode parecer, ela exige do pesquisador uma luta constante para abandonar seus pressupostos em busca do ponto de vista das pessoas pesquisadas. Essa “suspensão” temporária dos seus valores é um exercício difícil e jamais alcançado por completo. No entanto, não deve ser considerado como elemento

corrosivo da visão dos sujeitos. Ao contrário, esse é um fator enfatizado na bibliografia sobre a pesquisa etnográfica e o próprio pesquisador deve levar em conta ao analisar os dados. No entanto, em decorrência desse fator, para que o pesquisador possa compreender mais finamente a própria realidade estudada, as pesquisas etnográficas exigem sua permanência no campo durante uma relativa duração. Essa vivência lhe serve para abandonar as suas hipóteses na medida em que a realidade vai se mostrando contraditória aos seus pressupostos:

> *(...) esta forma de intrusão do pesquisador no mundo do sujeito é inevitável em investigação. Para todos os efeitos, o investigador faz interpretações, devendo possuir um esquema conceptual para as fazer. Os investigadores qualitativos pensam que o fato de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos.* (BOGDAN e BINKLEN, 1994, p. 54)

Dessa forma, a *observação participante* não pode isentar o pesquisador dos seus valores e crenças, uma vez que os etnógrafos são também produtos de suas próprias culturas (FETTERMAN, 1990). Ainda assim, FETTERMAN (1990) assinala que a compreensão da *linguagem nativa* e dos sentidos consensuais e constitutivos da estrutura dos grupos estudados, fornecidos durante a *observação participante*, facilitam a assunção de uma orientação mais imparcial (*nonjudgmental orientation*), porque, ao aproximar o pesquisador dos significados do grupo, permite-lhe “esquecer” os seus próprios valores.

FETTERMAN (1990) compara a postura do pesquisador do tipo etnográfico com o telespectador de um filme ou o leitor de um livro. O telespectador, por exemplo, não questiona a veracidade de um assassinato, nem o leitor julga as

proezas de um herói a partir dos conceitos externos a trama. Tudo o que pode parecer sem lógica ou inacreditável são essenciais para o sentido que o autor quis dar aquela realidade. Da mesma forma, o etnógrafo, para observar o campo, procura encontrar na própria realidade as respostas para os seus significados constitutivos.

De outro lado, vários autores também concordam que os sujeitos da investigação também têm suas práticas cotidianas influenciadas pela presença do pesquisador (ANDRÉ, 1995, 2000; BOGDAN e BINKLEN, 1994; CANÇADO, 1994; COULON, 1995a, 1995b; FETTERMAN, 1990; MOITA LOPES, 1994, 1996). Foi por isso que a Base de Pesquisa[7] julgou importante prolongar por um (01) ano letivo a permanência na instituição pesquisada, a fim de que as professoras-alunas pudessem acostumar-se com a pesquisa empírica e, com o tempo, retomar suas práticas habituais.

> *(...) para se situar na posição de um indivíduo da coletividade, o pesquisador necessita levar em conta suas próprias implicações na estratégia da pesquisa. Por outro lado, adquirir 'uma visão íntima de um mundo particular' supõe compartilhar com os membros uma linguagem comum, a fim de evitar os erros de interpretação. Captar o ponto de vista dos membros não consiste simplesmente em escutar o que dizem nem mesmo em pedir-lhes que explicitem o que fazem. Isto implica situar as descrições deles em seu contexto, e considerar os relatos dos membros como instruções de pesquisa.* (COULON, 1995a, p. 90)

Nesse jogo de subjetividades, não aguardei passivamente a minha aceitação pelo GB1. Vários esforços foram empreendidos nesse sentido de acordo com o

---

[7] A Base de Pesquisa "Processos Discursivos, Mediação e Representações Sociais" (1999-2001) reúne um conjunto de projetos coordenados pela Profa. Dra. Conceição Passeggi, desenvolvidos por vários pesquisadores vinculados ao PPGEd-UFRN com o apoio financeiro da PPPg/CAPES/CNPQ.

objetivo da pesquisa e com as imposições do próprio campo. COULON (1995b) estabelece pelo menos três formas de *observação participante*: na primeira, o pesquisador teria um *papel periférico*, marcado por um contato muito próximo e prolongado com o grupo, mas sem participar das suas atividades; na segunda forma, o pesquisador teria um *papel ativo*, ou seja, se engaja nas atividades do grupo e assume responsabilidades como as dos demais sujeitos, que passam a ser seus colegas; na terceira e última forma, o pesquisador se encontra completamente *imerso* no campo, ou seja, possui o mesmo estatuto dos demais sujeitos, partilhando das mesmas obrigações, visão e sentimentos.

Seja qual for a forma de participação adotada pelo pesquisador ela deve ser o resultado de contínuas negociações com o grupo, a fim de que pesquisador e pesquisado realmente *compartilhem a mesma linguagem*. Para COULON (1995a), esse fator é fundamental para que o pesquisador tenha uma *visão íntima do mundo particular* dos sujeitos.

No início do trabalho de campo nas Mediações do IFP, observei uma exigência tácita das professoras-alunas sobre a minha contribuição para o grupo. Esse fator foi, indubitavelmente, determinante na *observação participante*, pois me fez compreender que a minha contribuição não poderia esperar pelo período de análise e elaboração dos resultados desta pesquisa. Se antes eu desejava somente ter uma participação *periférica* (COULON, 1995b), a fim de interferir cada vez menos nas ações dos sujeitos, o próprio grupo exigiu alguma forma de retorno como condição para a nossa convivência. Assim, aos poucos, procurei estabelecer uma relação de coleguismo, assumindo tarefas que viessem a colaborar na formação profissional do grupo (apresentação de seminário, participação nas discussões,

auxílio na revisão do memorial, etc.). Nos Diários do Pesquisador[8] é possível perceber como essas exigências do grupo foram se realizando:

> *Durante essa Mediação [a primeira Mediação] eu não me senti muito a vontade para falar. Tanto é que só fazia quando era interpelada pelas alunas ou pela Tutora. Percebi que para as alunas a minha presença era um tanto incômoda, e elas revelavam isso com perguntas do tipo: "Por que a Universidade se interessaria pelo Memorial?", "Para que gravar?"*. (Diário do pesquisador, 13/05/1999)

Essas perguntas tinham muito mais um caráter questionador da minha presença, do que mesmo a indagação sobre a pesquisa em si. Havia um mal-estar silencioso expressado na maneira desafiadora e indiferente com que me fitavam. E, apesar de declararem que não se inibiriam com a minha presença, por vezes respiravam fundo e se entreolhavam, emudecendo, assim, uma imensa interrogação: *O que realmente deseja de nós?* Nesse sentido, a recepção inicial dos sujeitos foi um fator indispensável para que compreendesse como deveria conduzir o trabalho de campo e quais dificuldades poderia encontrar. Por isso, ANDRÉ (1995) assinala a *flexibilidade e a sensibilidade* como qualidades fundamentais para o pesquisador:

> *O uso da sensibilidade na fase de coleta significa, por um lado, saber ver mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não-verbais, das cores e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não*

[8] Os Diários do pesquisador são registros que o pesquisador realiza durante o trabalho de coleta de dados. Cada pesquisador pode elaborar o Diário de acordo com as perspectivas teóricas e os objetivos da sua pesquisa. Os meus Diários descrevem aspectos que considerei importantes durante a *observação participante* e foram redigidos logo após cada encontro de Mediação Didática (Cf. Diários utilizados nesta dissertação, anexo 1, p. 150)

> *certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não determinados informantes.* (ANDRÉ, 1995, p. 61)

Para a autora, o pesquisador deve ser capaz de interpretar as minúcias de cada situação particular da sua interação com o grupo dos sujeitos e tomá-las como base para as suas decisões sobre a *observação participante*. Assim, o pesquisador não só deve dar atenção às suas intuições, como deve ter uma atitude flexível diante do seu plano inicial de pesquisa. Ou seja, como não existem normas infalíveis para o trabalho de campo, é provável que, muito freqüentemente, o pesquisador necessite redefinir suas estratégias iniciais de coleta.

Dessa forma, atenta a cada gesto, palavra e silêncio das professoras-alunas percebi, logo no primeiro dia, que a minha participação nos encontros do GB1 poderia causar um certo mal estar, porque, inicialmente, não representava benefício aos desejos urgentes das professortas-alunas (escrita do memorial, melhoria da prática pedagógica, etc.). Por essa razão, no encontro seguinte, redefini a minha participação, procurando atender as expectativas do grupo:

> *(...) No momento em que as alunas discutiam sobre o memorial eu, mesmo sem a solicitação delas, dei sugestões,... procurei contribuir com o conhecimento que tenho, sendo do curso de letras. Me dispus a ler e comentar junto com elas o esboço do memorial, a corrigir, discutir soluções,... (...) O que eu percebo é que apesar de a Tutora me deixar muito a vontade para realizar as tarefas que eu quiser, me dar oportunidade para participar, opinar e discutir durante a Mediação, há uma pressão implícita do grupo de alunas que dita: "se você está aqui coletando os dados para a sua pesquisa em troca nós exigimos uma recompensa".* (Diário do pesquisador, 27/05/1999)

As minhas intervenções em sala de aula podem ser caracterizadas por três formas básicas, que constituem a minha *participação ativa* (COULON, 1995b) durante o trabalho de coleta de dados: tentativa de colaboração com o avanço do conhecimento científico das professoras-alunas; explicação dos objetivos da pesquisa e avaliação pessoal da participação no campo; e solicitação de informações ou dados.

Dessas três formas de intervenção, foi a colaboração para o avanço do conhecimento científico das professoras-alunas que me permitiu estabelecer uma relação de confiança, ao ajudá-las numa necessidade imediata, ou de aquisição de conhecimento para a sua atividade docente, ou para a escrita do memorial:

> ***P:*** *eu gostaria se fosse possível ficar com um texto também, pra apresentar*
> ***T:*** *pois escolha um texto*
> ***P:*** *eu queria saber assim, o que é que elas teriam interesse em procurar/*
> ***T:*** *pronto, ótimo, converse com elas que elas*
> ***P:*** *pronto, se elas disserem o assunto eu posso procurar vários textos para montar uma apresentação/*
> ***T:*** *pronto/*
> ***P:*** *ou algum texto, algum texto em particular, que elas tenham lido e não tenham entendido, não tenham gostado, e gostariam de discutir novamente, a gente podia ver outras estratégias*
> ***T:*** *a decisão é delas* (3M, p. 81, l. 6-16)[9]

Nessa ocasião a Tutora agendava com as alunas os seminários que deveriam apresentar ao longo dos encontros. Na oportunidade, me propus a

[9] Na seqüência, outros enunciados das transcrições dos dados audiogravados serão utilizados e a forma de lhes fazer referência será a mesma aqui apresentada: 3M (3ª Mediação); p.81 (página 81); l. (linha) 06 a 16. Também serão utilizados os seguintes **sinais de transcrição**: MAIÚSCULAS - ênfase; / - corte brusco na fala; (...) - elisões; (I) - trecho inaudível; ( ) - comentários do pesquisador; :::: - prolongamento de vogal; **negrito** - destaque do pesquisador.

participar também das apresentações, deixando a critério do grupo a seleção do texto ou do assunto de seu interesse. Além de colaborar com a aquisição de conhecimento do grupo, essa estratégia visava, sobretudo, a estabelecer a reciprocidade com os sujeitos. Na medida em que as professoras-alunas se sentiam beneficiadas com a minha participação, tornava-se crescente a confiança mútua e, portanto, eu teria uma garantia maior do caráter habitual dos dados que coletava. BOGDAN e BIKLEN (1994) apontam justamente a confiança entre pesquisador e pesquisado como elemento fundamental no trabalho de natureza empírica. Segundo os autores, o pesquisador deve dar provas de que merece a credibilidade dos sujeitos, a fim de tornar a relação menos formal e garantir-lhes, assim, que fiquem à vontade para conversar e agir como de costume.

Além de colaborar nas discussões sobre temas pertinentes para a docência das professoras-alunas, certamente foi a minha participação em discussões coletivas e individuais sobre o memorial o fator determinante para que me creditassem confiança:

> ***P:*** *Geralmente quando se faz separado sem opção, geralmente você faz um trabalho todo, porque a introdução vem::: é a primeira coisa que vem, eu digo assim, é a primeira coisa, o primeiro texto que vem né!?... depois do resumo, é, fazendo parte do texto mesmo, é a primeira coisa, então geralmente quando se faz a introdução separado, você depois faz o texto todo aí é que você vai fazer a introdução* (7M, p. 128, l. 19-24).

> ***P****: (nesse trecho alguém entrega o seu Memorial para a pesquisadora, a fim de que ela corrija e traga algumas observações na próxima Mediação. Algumas alunas prometem entregar uma versão do seu Memorial para a pesquisadora no próximo encontro.*

> *Trecho pouco audível, só é compreensível uma ou outra palavra, daí optamos por não transcrevê-lo)* (9M, p. 194, l. 28-32).

Esses enunciados demonstram a minha intervenção no sentido de colaborar na reflexão sobre a escrita do memorial. Formas de participação como essas foram determinantes para que na última sessão de Mediação Didática uma professora-aluna, a pedido das demais colegas, elaborasse uma poesia para me homenagear:

> ***Ma:*** *(...) Na verdade P foste de grande valia nas nossas mediações (...) leste nosso Memorial, solícita e paciente, foste mesmo genial, propondo-se a corrigir sem pensar em denegrir, e dar assim o seu aval, por tudo isso obrigada em nome do nosso grupo (...)* (13M, p. 218, l. 16-29)

Nesses versos, as palavras da professora-aluna aprovam a minha participação nos encontros e enfatizam a importância da minha colaboração para reflexão sobre a escrita do memorial. Se essa forma de intervenção, de certo modo, modificou o cotidiano das pessoas pesquisadas, por outro lado, permitiu-me ser aceita pelo grupo e dar continuidade ao trabalho de campo.

Além disso, o meu *papel ativo* (COULON, 1995b) colaborou para estabelecer uma relação de coleguismo com o grupo, o que pode ser apontado como elemento facilitador do caráter confessional que muitas vezes os dados assumiu. Nesse sentido, BOGDAN e BIKLEN (1994) colocam que o papel do pesquisador transita entre o dentro e o fora do campo, a fim de que ele possa, ao mesmo tempo em que participa das atividades comuns ao grupo, compreender o ponto de vista dos sujeitos:

> *Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro lado, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objectivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo jeito. É empático e, simultaneamente, reflexivo.* (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 113)

Assim, as tentativas de colaboração para o avanço teórico das professoras-alunas não só representaram uma contribuição significativa para o grupo, como, permitiram-me aprimorar o meu papel de pesquisadora, uma vez que ao mesmo tempo que representavam a minha *participação nas suas atividades*, por outro lado, exigiam-me o distanciamento necessário para *apreender o modo de pensar dos sujeitos* e métodos de interagir entre elas.

As outras duas formas de intervenção que caracterizaram a minha *observação participante* – os momentos destinados à explicação da pesquisa e solicitação de informações às professoras-alunas – não representavam, ao contrário das colaborações para a reflexão do grupo, um benefício imediato aos sujeitos. No entanto, também foram importantes por exigência e curiosidade das próprias professoras e por necessidade minha de conhecer melhor o universo pesquisado.

Dessa forma, as escolhas das formas de convivência no campo foram-me surgindo a partir de necessidades específicas. A explicação dos objetivos da pesquisa ao grupo, por exemplo, inaugurou a minha participação. Segundo FETTERMAN (1990), é necessário que os pesquisadores expliquem o que estudam e como planejam a sua investigação. Nesse sentido, logo no primeiro encontro,

apresentei as questões centrais da Base de Pesquisa, como necessidade básica para iniciar a coleta de dados:

> ***P:*** *estou pedindo para ser adotada (todos riem) (...) eu, eu faço parte de uma equipe, (...) e a minha Tutora (rir), que na universidade a gente chama orientadora, apresentou nosso trabalho [esta semana para as Tutoras de vocês], a gente quer ver a questão exatamente do Memorial (...) a gente vai pegar é os memoriais que já estão feitos e fazer estudos, o Memorial que vocês vão produzir, a gente tá vendo todo esse processo as, as dificuldades, tá tudo gravadinho, (...) a gente tá pegando o processo né assim?!... o processo, e é, quando chegar no final, vocês vão entregar, vocês vão fazer o Memorial, então a gente vai ver como o processo interferiu na sinalização do Memorial, de que maneira, aí a gente percebe também como a Tutora de vocês, como pode modificar, o que foi, o que foi excelente, o que funcionou, o que não foi (...)* (1M, p. 10, l. 35 / p. 38, l. 11-26)

Nesse momento, era necessário despertar o interesse dos sujeitos pela pesquisa, revelar-lhes o seu papel na investigação e as formas de coleta e utilização dos dados. No entanto, como lembram COULON (1995a, 1995b), BOGDAN e BIKLEN (1994), a pesquisa de campo impõe uma dificuldade inicial ao pesquisador: a própria definição do objeto de estudo antes da vivência no campo. Naquele momento, tentei explicar ao grupo os questionamentos básicos da pesquisa na qual estava engajada como pesquisadora de campo, mas tive dificuldades, uma vez que o meu próprio objeto de pesquisa seria redefinido ao longo do meu trabalho de campo.

De maneira geral, a minha *observação participante* foi pontuada pela maneira satisfatória como o Projeto de Pesquisa da Base fora aceito pela instituição e, especialmente, pela Tutora, que posteriormente, passaria a integrar a Base de Pesquisa desenvolvendo seu próprio projeto. Nesse sentido, a confiança e

credibilidade depositadas na coordenadora da Base pela instituição pesquisada foi essencial durante o trabalho de campo. Assim, pude desenvolver o trabalho de campo, tendo acesso às dependências físicas e documentos da instituição.

BOGDAN e BIKLEN (1994) alertam que, mesmo após a autorização concedida pelas instâncias superiores para o desenvolvimento da pesquisa numa instituição, é dever do pesquisador conseguir o apoio daqueles com quem irá conviver durante o trabalho de campo. Foi justamente nesse sentido que dediquei meus esforços. O relacionamento de coleguismo estabelecido com as professoras-alunas do grupo pesquisado permitiu-me, ao longo dos encontros, solicitar-lhes informações adicionais e material de interesse da pesquisa: preenchimento de fichas com dados pessoais; versões preliminares do memorial; gravações em áudio dos encontros, etc.:

> ***P:*** *eu queria só que vocês escrevessem uma coisinha prá mim (as alunas mostram-se indispostas), que preguiça (P fala se referindo às alunas), (risos) aquela já está com os dois, as três com os dois cotovelos em cima da mesa, (risos) vocês escrevem ou querem que tire cópia!? é tão pouquinho, só duas perguntinhas, não é nem, é só uma pergunta e uma:::, (P está com uma atividade em seu caderno e pergunta se elas querem copiar do seu caderno ou preferem que ela tire cópia e distribua P dita a pergunta e elas escrevem a resposta)* (2M, p. 72, l. 5-11).

> ***P:*** *eu posso fazer duas perguntas ?, não vai levar muito tempo não é só para vocês responderem sim ou não, porque eu fiquei curiosa agora que vocês falaram sobre o Memorial, eu queria saber, quem já leu, se é uma coisa que vocês fazem sempre, ou que vocês fizeram uma vez, quem já leu algum Memorial? (várias vozes respondem: "eu já li, nós já lemos né!?") todas já leram?* (7M, p. 130, l. 37-42).

Essas são transcrições dos momentos em que solicitei das professoras-alunas que respondessem, por escrito ou oralmente, sobre um assunto de interesse das investigações da Base de Pesquisa. Nesse sentido, BOGDAN e BIKLEN (1994) enfatizam que o pesquisador deve estar aberto a adaptar seus horários e solicitações (de entrevistas, de aplicação de questionários, etc) de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Assim, nas duas situações procurei motivá-las deixando-as à vontade para escreverem ou não naquele momento, enfatizando a simplicidade do que solicitava e, ainda, tratando com humor a indisposição que demonstravam.

Enfim, as três formas de intervenção – colaboração com o avanço do conhecimento científico das professoras-alunas; explicação dos objetivos da pesquisa; e solicitação de informações ou dados – caracterizam o *papel ativo* da minha *observação participante*. Essas atitudes foram decisivas para estabelecer um bom relacionamento com as professoras-alunas e garantir a boa continuidade do trabalho de campo durante o ano letivo.

O silêncio do pesquisador, o recuo de uma ação também podem se constituir em elementos significativos para a sua *observação participante*. ANDRÉ (1995, 2000); BOGDAN e BIKLEN (1994) lembram que pelo caráter aberto desse tipo de pesquisa a maioria das decisões resulta da sensibilidade do pesquisador. Dentre outras decisões, os autores citam o tempo de permanência no campo, a instituição escolhida, as formas de coleta de dados, etc. Essas escolhas implicam nas limitações do próprio pesquisador (equipamento tecnológico de coleta, acesso às instituições, disponibilidade de uma equipe de trabalho, etc.) e também nos limites estabelecidos pelos próprios sujeitos. Como atesta, a seguir, uma passagem do Diário

do pesquisador, os limites impostos pelos sujeitos podem se apresentar de formas muito sutis:

> *(...) a Tutora se reuniu individualmente com cada aluna para discutir sobre o encaminhamento do memorial, (...) disse que se eu quisesse poderia me juntar a elas e gravar, mas as alunas não me pareciam dispostas. (...) (esse momento era somente da aluna/Tutora/Memorial e, nem mesmo as outras alunas do grupo participavam). Assim, também não me senti no direito de participar, até para evitar uma rejeição do grupo, que estava aos poucos tentando me incorporar. Esse momento - aluna/Memorial/Tutora - é bastante interessante pelo caráter confessionário que assume. A aluna e a Tutora se afastaram do restante do grupo e procuram um cantinho da sala para não serem incomodadas e tampouco escutadas (imagino). (...) Acredito que para aluna não interessa a presença de uma outra pessoa (...).* (Diário do pesquisador, 08/07/1999)

Essa passagem do Diário do pesquisador refere-se ao momento em que a Tutora reunia-se com as professoras-alunas para avaliar o andamento da escrita do memorial. Pequenos detalhes como o distanciamento do grupo, o posicionamento ao canto da sala, um leve gesto fisionômico, serviram-me como pistas para compreender a indisposição das alunas-professoras em aceitar a minha presença naquele momento. Para BOGDAN e BIKLEN (1994), o pesquisador deve buscar compreender, aos poucos, qual a medida certa e as formas mais pertinentes de sua participação. A pesquisa de campo é, desse modo, um exercício contínuo no qual a *observação participante*, além de buscar apreender os significados constitutivos da realidade dos sujeitos, tem também que compreender as atribuições e limites que os próprios sujeitos impõem ao pesquisador.

Outro elemento importante na *observação participante* é o instrumento que o pesquisador elege para coletar os dados, uma vez que pode ter particular influência no seu trabalho de campo. Embora o pesquisador seja o principal responsável pela coleta de dados, muitas vezes com o auxílio de instrumentos simples como lápis e caderno, FETTERMAN (1990) coloca que o uso de Lap top, câmeras, gravadores de áudio e etc se constituem numa extensão importante do pesquisador. Esses recursos, segundo o autor, colaboram para ampliar as possibilidades de observação do campo e tornar os dados *disponíveis* (COULON, 1995a, 1995b). O uso do gravador nesta pesquisa, por exemplo, permitiu que os encontros fossem transcritos e, desse modo, tounou a *linguagem natural* dos sujeitos acessível a análises minuciosas.

Convém lembrar que, inicialmente, a presença do gravador foi um fator complicador para a minha integração no grupo. Por um lado, por impor uma situação atípica para as professoras-alunas que se sentiam incomodadas por estarem sendo gravadas, por outro lado pela minha dificuldade em encontrar o lugar adequado para colocá-lo. Nas primeiras Mediações, os registros do Diário do pesquisador e trechos das transcrições atestam o incômodo inicial causado pelo gravador:

> *Revelo também que a minha inexperiência em coletar os dados atrapalhou um pouco a Mediação, a saber, a própria posição do gravador e a dificuldade em escutar a Mediação e fazer as notas de campo ao mesmo tempo.* (Diário do pesquisador, 13/05/1999)

> ***Fa:*** *vai desligar (Fa Avisa com rapidez e espanto para evitar que a T, ao se levantar da cadeira naquele instante para sair da sala, tropece no fio do gravador. A T consegue, a tempo, se beneficiar do alerta e segue em direção a porta.)* (1M-f2A, p. 12, l. 22-24)

Com a minha *participação ativa* no grupo pude vencer as desconfianças iniciais e fazer com que as alunas não se apercebessem mais do gravador (nem de mim) e revelassem espontaneamente os dilemas de *gênero* constitutivos na ressignificação da prática docente. Com o tempo, as alunas já não conseguiam mais "vigiar" seus gestos ou palavras. O gravador tornou-se mais um dos tantos objetos dispostos na mesa e se incorporou de tal modo à rotina que as próprias professoras-alunas colocavam-no mais próximo da colega que iria apresentar o seminário, por exemplo.

Aos poucos, procurei observar em quais posições poderia melhor dispor o gravador sem tumultuar os espaços necessários ao conforto e mobilidade dos objetos das alunas (lápis, cadernos, estojos, etc.) na mesa. Para não atrapalhar com o fio a circulação das pessoas na sala, procurei colocá-lo na tomada mais próxima e estava sempre prevenida com pilhas e fitas cassetes sobressalentes, já sem as embalagens para evitar barulho. Essas estratégias foram sendo improvisadas na medida das necessidades emergentes das situações de interação no grupo.

A rotina da pesquisa de campo, como considera ANDRÉ (2000), coloca o pesquisador na situação de mediador dos dados e, portanto, dos significados constitutivos das práticas dos sujeitos. Daí, a convivência no campo está sempre sujeita a adaptações, seja por imposições dos próprios sujeitos, seja para melhor atender às exigências metodológicas da pesquisa.

Isso me leva a considerar que a *observação participante*, ao buscar no saber de senso comum as diferentes formas pelas quais as pessoas atribuem significados às várias experiências das suas vidas, coloca também o pesquisador na situação de usuário comum e provisório desses significados. Esse fator permite-lhe compreender mais profundamente o campo e rever suas próprias estratégias e pressupostos.

CAPÍTULO II – QUESTÕES METODOLÓGICAS

1. A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A pesquisa foi realizada numa instituição pública de ensino superior: o Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy. Essa instituição oferecia a graduação para o ensino da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental a professores da rede pública sem o seu afastamento das atividades docentes nas quais estivessem vinculados.

Durante o trabalho de campo, ao entrar pelo portão principal do IFP chamava-me atenção duas enormes mangueiras com um banquinho e um pequeno "playground" à direita, sempre povoado por crianças. Ali funcionava a Escola Estadual Presidente Kennedy, na qual a maioria do seu quadro docente era de professoras-alunas egressas do IFP. Aquela paisagem alegre e lúdica e o forte vento que animava as mangueiras me fazia lembrar uma Escola de 1º e 2º graus, ao invés de um Instituto de Formação de Professores.

Um longo caminho a céu aberto seguia até chegar a porta que dá acesso às dependências administrativas e pedagógicas (secretaria, sala de professores, biblioteca, etc) do IFP. Ali, uma senhora sem uniforme, de vista cansada, segurando uma vassoura, em seu labor diário, dava as suas boas vindas e garantia o caminho limpo aos que chegavam.

Ao atravessar essa porta, ficava para traz um pouco do barulho das crianças e da luz do sol das treze horas da tarde (horário em que, semanalmente, chegava ao IFP para o trabalho de campo). A luminosidade do curto corredor era feita por uma fraca luz elétrica e pelo forte reflexo de um imenso espelho na parede à minha

direita. Para esse espelho, um olhar rápido para os atrasados, e minucioso para os menos apressados, era um gesto obrigatório para todos os que atravessavam aquele corredor até chegarem ao seu destino. Nessa mesma parede, estavam as placas das turmas concluintes com os nomes de todos os discentes que por esse corredor saíram graduados pelo Instituto.

Muitas vezes me questionei sobre o motivo daquele espelho ser voltado para o corredor, uma vez que dá acesso também ao banheiro das mulheres. Mas, ao observar o numeroso público feminino que ali trabalha e estuda, logo compreendi a sua razão. Um vitral que ficava na parede oposta e permitia visualizar a Sala de Registro Escolar (espécie de secretaria escolar) disputava, em desvantagem, os olhares dos que passavam.

Saindo do corredor, mais adiante se via um jardim e alguns bancos de praça, sempre concorridos na hora do intervalo. Atravessando a passarela que corta o jardim, à direita, tinha-se acesso à sala dos professores, a uma pequena copiadora e ao longo corredor que dá para as salas de aula; à esquerda, um auditório e salas de reunião com ar condicionado. As paisagens dentro de cada uma dessas dependências podiam ser observadas através das suas janelas de vidro, que “emolduravam” as jardineiras, as plantas e os muros do IFP.

1.1. O Seu Histórico

A história da instituição é marcada por quatro momentos, que podem ser acompanhados nas várias fontes bibliográficas que os atestam (MEDEIROS e DANTAS, 2001; BALDI, 1996, 2000; GADELHA, 1997).

Inicialmente, com a construção das suas instalações, em 1965, recebeu a denominação de Instituto de Educação Presidente Kennedy. Com a Lei nº 5692/71, recebe outra denominação – Escola Estadual Presidente Kennedy – e transforma o curso Normal em curso de Magistério, como habilidade profissional ao nível de 2º grau. Durante o ano de 1994, a partir da Lei nº 6573 de 03 de fevereiro, o Instituto passa a oferecer, ao nível de 3º grau, formação para lecionar de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Com essa mudança, passa a denominar-se Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy. O Instituto vigorou dessa forma até 04 de janeiro de 2001, quando formalizou o curso Normal superior e, através do Decreto nº 7909, passou a se denominar Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP)[10].

Na época da pesquisa, a clientela do IFP era selecionada através de exame vestibular, oferecido apenas aos professores da rede pública de ensino com pelo menos dois anos de magistério.

1.2. A Sua Proposta Pedagógica

A *Proposta Pedagógica* apresenta a *ressignificação do papel social e pedagógico do professor* (p. 08) como um dos princípios centrais do Curso. Essa ressignificação volta-se para a construção de conhecimentos e competências a serem evidenciadas nas ações pedagógicas.

Nesse sentido, a *Proposta Pedagógica* visa a propiciar ao professor-aluno a atualização da sua prática e redefinição de sua trajetória docente com a assunção de

[10] Embora a atual denominação do instituto seja IFESP, ao longo desta dissertação optei por utilizar IFP, uma vez que nas transcrições e demais dados coletados contêm IFP ao invés de IFESP, tendo em vista que o trabalho empírico se realizou em 1999 antes da sua última reforma político-pedagógica. Assim, preferi manter a sigla mais antiga para evitar duas denominações para a mesma instituição.

uma competência profissional básica: *analisar a própria prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão* (p. 12).

Essa competência visa a tornar o professor-aluno autônomo e é muito importante para permitir-lhe reconstituir seus valores e representações docentes.

1.3. A Sua Estrutura Curricular e a *Mediação Didática*

A formação do IFP tinha a duração de dois anos letivos, período no qual os professores-alunos exerciam normalmente as suas atividades docentes durante a manhã e estudavam à tarde. A grade curricular[11] do curso compreendia 3.030 horas e estava dividida em quatro grandes áreas: *Fundamentos da Educação* (540 horas); *Formação Polivalente* (630 horas); *Formação Profissional* (1.680 horas) e *Formação Complementar* (180 horas) (MEDEIROS e DANTAS, 2001).

A área da *Formação Profissional* merece ser aqui destacada das demais porque, sozinha, concentrava 43,5% da carga horária total do curso. Além disso, esta pesquisa se desenvolveu na Mediação Didática, uma das atividades compreendidas nessa área.

A Mediação Didática ocorria no 1º e no 2º ano. Para esses encontros, as turmas eram previamente divididas em pequenos grupos (Grupos de Base - GB1), com cerca de cinco alunos, cujos encontros do semestre eram ministrados por um professor-formador. Nessas Mediações, os professores-formadores tinham a oportunidade de oferecer assistência personalizada a cada aluno, tendo em vista a carga horária de 90 horas para cada semestre e o número reduzido de professores-alunos em cada grupo. No primeiro ano de formação, a Mediação Didática discutia

[11] Cf. grade curricular, anexo 2, p. 152.

exclusivamente a prática pedagógica. No segundo ano, período correspondente a esta pesquisa, as Mediações orientavam a elaboração do Memorial e discutiam a prática docente dos professores-alunos, observada pelos Tutores durante o *Estágio Supervisionado* da *Ação Docente.*

O objetivo das Mediações Didáticas era tornar os professores-alunos pesquisadores da própria prática docente, capazes de articular a teoria estudada no curso para desenvolver investigações sobre a própria sala de aula e superar os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

1.4. As Professoras-Alunas

Para a caracterização das professoras-alunas pesquisadas, utilizo a *ficha dos informantes*, a fim de fornecer as informações essenciais para situá-las em seu contexto profissional e pessoal. Para cada uma, aponto a importância do seu salário para as despesas domésticas, estado civil, idade, anos de profissão, número de alunos e período que trabalha na escola em que leciona[12]. Esses dados serão retomados na Análise desta dissertação.

Eunice morava com seus familiares (mãe, irmãos, etc.). Era solteira, tinha 32 anos de idade e não tinha filhos. Iniciou sua carreira há 13 anos, desde que passou no concurso público do Estado, e há 10 anos ensina na mesma escola. À época da coleta dos dados, estava lecionando apenas à 01 turma da 4ª série do ensino fundamental, totalizando 39 alunos.

Fabíola morava com seus filhos, que juntamente com ela mantinham as despesas da casa. Já foi secretária de loja. Tinha 44 anos de idade e há 14 anos é

[12] Essas informações são referentes ao período de recolha dos dados

professora, desde que ingressou na rede pública de ensino através de concurso. Lecionava à 01 turma do Curso de Sistematização com 27 alunos na escola que há 05 anos trabalhava.

Ivana morava sozinha com sua mãe e contava com o seu salário e com a ajuda de familiares para manter as despesas da casa. Era solteira e sem filhos. Tinha 36 anos de idade, 13 anos de profissão e há 12 anos ensinava no mesmo estabelecimento da rede municipal, onde ingressou através de concurso. À época da coleta dos dados, estava lecionando apenas em 01 turma do 1º ciclo com o 32 alunos.

Marieta morava com seus filhos e marido, com quem dividia as despesas da casa. Tinha 43 anos de idade, 20 anos de profissão e há 10 meses lecionava no seu atual estabelecimento de ensino à 01 turma de 24 alunos do 1º ciclo de alfabetização. Já foi balconista e operadora de teleimpressor (Correios). Ingressou na rede estadual de ensino há 19 anos através de substituição à outra professora. Iniciou o curso de Pedagogia em outra instituição de nível superior, mas não conseguiu concluí-lo.

Milena morava com seus filhos e marido, com quem dividia as despesas da casa. Tinha 34 anos de idade e 14 anos de profissão. Ingressou na rede estadual de ensino há 14 anos através contrato e, desde esse período ensina na mesma escola. Na época da coleta dos dados, ensinava a 01 turma de 22 alunos da 1ª série do ensino fundamental.

No grupo pesquisado, há semelhanças entre as professoras-alunas que fazem-nas compartilhar de experiências, expectativas e desejos comuns: a faixa etária varia de 32 a 44 anos; as professoras-alunas têm de 10 a 20 anos de profissão e, em sua maioria, nunca exerceram outra atividade; todas lecionam em escola pública a pelo menos 22 alunos; e, o ganho salarial lhes é fundamental para as despesas domésticas.

2. OS DADOS EMPÍRICOS: COLETA, TRATAMENTO E DELIMITAÇÃO PARA A ANÁLISE

Os dados são os materiais que o pesquisador recolhe no local onde está sendo desenvolvida a sua pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). As formas como são recolhidos dependem principalmente da perspectiva teórico-metodológico adotada e das limitações do próprio campo.

Para FETTERMAN (1990), os dados são o coração da pesquisa de base etnográfica porque, além de fornecer pistas sobre o que está sendo investigado, também atestam os resultados obtidos. BOGDAN e BIKLEN (1994) consideram ainda que os dados empíricos são a fonte a partir da qual o pesquisador pode, após seu egresso do campo, repensar e aprofundar a sua investigação.

Durante a *observação participante*, diversos dados foram recolhidos, como *Diários do pesquisador, notas de campo, as versões dos memoriais*, etc. No entanto, nem todo o material fez parte do *corpus.*

Para compreender os processos discursivo, cognitivo e representacional a partir dos quais as professoras-alunas reelaboram a sua prática docente e as questões de *gênero* envolvidas nessa ressignificação, as *transcrições* das Mediações Didáticas foram selecionadas como material empírico principal da análise.

No entanto, outros dados configuram na análise desta dissertação, constituindo o seu *corpus:* as *Notas da Tutora e da Pesquisadora, os memoriais de formação* das professoras-alunas, *as fichas de matrícula e a ficha dos informantes* foram analisados na tentativa de buscar ratificar e complementar as interpretações e questionamentos elaborados a partir da análise das *transcrições*. Ou seja, usando a

perspectiva da *triangulação dos dados* busquei questionar, validar e aprofundar as minhas interpretações decorrentes das *transcrições.*

Nesse sentido, a seguir, explicito somente os dados que configuram na análise desta dissertação.

2.1.Transcrições das Mediações

As transcrições das Mediações Didáticas constituem o *corpus* desta pesquisa, porque a espontaneidade dos relatos audiogravados revelam a *linguagem natural* e, por isso, se constituem numa fonte importante para a pesquisa qualitativa de base etnometodológica. As gravações em áudio foram realizadas em todas as Mediações, na íntegra, totalizando 24 horas (24 fitas cassetes de 60' cada).

Apesar de cada Mediação ter 04 horas de duração, o fato das professoras-alunas nem sempre serem pontuais, os atrasos para retornarem do intervalo, ou mesmo a procura por uma sala mais confortável para realizar as discussões, fez com que o tempo das gravações não correspondesse ao total de horas oficiais das sessões.

A Tutora e eu transcrevemos[13] 16 horas (16 fitas), isto é, 66,66% do total de horas audiogravadas. Para a impressão, as transcrições foram formatadas em página A4; com margem superior e inferior 2,5 cm; direita e esquerda 3,0 e 4,0 cm; espaçamento simples, em fonte Times New Roman nº 12, totalizando 220 páginas[14].

Essas trancrições se compõe das 03 primeiras sessões (1M, 2M, 3M); das 03 sessões que ocorreram na metade do semestre letivo (7M, 8M e 9M) e do último

[13] Acrescento, ainda, a participação de Sandra Cristinne X. da Câmara, Patrícia Lúcia Galvão e Luciana Medeiros da Cunha, bolsistas CNPq-IC da Profa. Dra. Conceição Passeggi, que auxiliaram na transcrição e digitação de algumas fitas, posteriormente revisadas e corrigidas pela Tutora e por mim.

[14] No entanto, para anexar a esta dissertação, selecionei 01 transcrição e copiei 02 páginas em cada folha, alterando, portanto, a formatação original. Cf. transcrição, anexo 3, p 154.

encontro (13M). Todas essas Mediações transcritas fizeram parte do *corpus* analisado nesta dissertação.

A qualidade da gravação, assuntos mais presentes em algumas sessões que eram de interesse das pesquisadoras da Base, e os 03 momentos dos encontros (início, meio e fim) foram os critérios para a escolha de cada sessão. A partir daí, iniciou-se o trabalho exaustivo de audição e transcrição.

A dificuldade em manter no texto escrito (na transcrição) as sutilezas da oralidade representava, como se sabe, um grande desafio. Todas as soluções foram longamente discutidas entre os pesquisadores da Base, a fim de se adotar um código comum e preservar a fidedignidade dos dados.

As transcrições foram realizadas em 05 etapas: **1ª etapa:** a fita foi ouvida várias vezes e a transcrição foi simultânea. **2ª etapa:** digitação e revisão com o uso do gravador, para corrigir as falhas da digitação e as correspondências com o áudio. **3ª etapa:** criação e inclusão da pontuação específica para transcrições de textos orais (MARCUSCHI, 1986; PRETI, (org), 1995), de acordo com o áudio. **4ª etapa:** a Tutora e eu permutamos as transcrições que cada uma havia realizado, a fim de que uma revisasse o trabalho da outra. **5ª etapa:** padronização da formatação (margens, espaçamento, numeração de linhas, etc).

As transcrições consumiram um (01) ano de trabalho e além da utilização nesta dissertação, constituem parte da base de dados do Projeto "Memoriais de Formação: processos de autoria e construção da identidade profissional" (PASSEGGI, 1999) a partir dos quais busca-se aprofundar o conhecimento sobre aspectos cognitivos, afetivos e culturais relativos à formação docente a partir dos diversos temas investigados pelos pesquisadores da Base de Pesquisa.

2.2. Memoriais de Formação

Os memoriais são textos redigidos pelas professoras-alunas do IFP como critério para a obtenção da graduação. A orientação desses trabalhos é um dos objetivos das Mediações. Ao final do semestre letivo, a professora-aluna apresenta o seu memorial à Banca examinadora, definida pelo IFP, e composta pela Tutora, por um professor-formador do quadro docente do IFP e por um professor convidado.

As *Diretrizes para a elaboração do memorial* (CARRILHO et al., 1997) assim definem esse texto:

> *O Memorial é um texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva. É um relato do seu percurso, mostrando fatos e acontecimentos que marcaram a sua evolução. Torna-se necessário evidenciar para o leitor quando e como aconteceram estes fatos, inclusive todo o impacto que provocam no processo de sua formação.* (CARRILHO, 1997, p. 4)

Dessa forma, os memoriais foram fontes a partir das quais pude observar, principalmente, as origens das *representações de gênero* da profissão docente na trajetória estudantil das professoras-alunas. Como nos relatos das Mediações Didáticas predominavam comentários sobre os problemas atuais da profissão, os memoriais complementaram as análises ao comentar o passado estudantil e profissional dessas professsoras-alunas, indicando as fontes que inspiraram os modelos de *gênero* adotados em sua prática docente.

2.3.Notas da Tutora e da Pesquisadora[15]

As Notas da Tutora e da Pesquisadora foram redigidas após o período do trabalho de campo. Essa forma de registro foi idealizada pela Coordenadora da Base, a fim de fornecer a caracterização dos sujeitos para os demais pesquisadores do grupo. A própria Coordenadora da Base determinou alguns aspectos a partir dos quais as professoras-alunas foram descritas: temperamento, sua atitude em face às colegas do GB1, seu relacionamento com a Tutora, sua postura diante da profissão, do IFP, da escrita e defesa do Memorial.

O que a Coordenadora da Base desejava ao solicitar a elaboração das Notas era que os demais pesquisadores do seu grupo de pesquisa, que não vivenciaram a experiência de campo no GB1, tivessem uma visão ampla das professoras-alunas pesquisadas. Além disso, cada um dos cinco temas solicitados tinha correspondência com as pesquisas em andamento nos Projetos da Base e, portanto, contribuiriam para a análise dos dados coletados.

Para cada sujeito, o conjunto da redação dos temas não poderia ultrapassar uma (01) lauda. O preenchimento de cada tópico foi realizado a partir das observações e convivência de um (01) ano letivo com as professoras-alunas. No entanto, não foi realizado sob a forma de um trabalho em conjunto. Para preservar a visão particular da Tutora e a minha sobre os sujeitos, optamos por não discutir sobre o que escreveríamos até a finalização da tarefa.

Desse modo, escrever sobre os sujeitos após o egresso do campo propiciou um distanciamento interessante à descrição, uma vez que não estavam mais em jogo os sentimentos comuns em qualquer convivência duradoura (ainda que uma

[15] Cf. anexo 4 p. 161 e anexo 5, p. 165.

convivência do tipo pesquisador/informante). Além disso, a escritura em separado das duas pesquisadoras que estiveram em campo (a Tutora e eu) permitiu que as divergências e consensos sobre as mesmas professoras-alunas pudessem ser relativizados para que as nossas Notas não fossem tomadas como verdades absolutas sobre as pessoas pesquisadas.

Para a análise dos dados, as Notas forneceram a nossa visão do "perfil" de cada professora-aluna, permitindo que as questões de gênero fossem analisadas também a partir das especificidades de cada sujeito particular.

2.4. Ficha de Matrícula

Todas as fichas de matrícula das professoras-alunas contemporâneas do grupo de base pesquisado foram consultadas. Dessas fichas foram retirados dados pertinentes como idade, sexo, estado civil, etc. para apreender o perfil global da clientela do IFP. A consulta às fichas de matrícula foi realizada pela Tutora e por mim, e, dessa forma, a organização estatística das características do corpo discente concluinte no ano 2000 no IFP foi elaborada em conjunto. Fiz uso desses dados na Análise desta dissertação, a fim de situar as professoras-alunas pesquisadas no contexto do corpo discente da instituição.

2.5. Ficha dos Informantes[16]

Essa Ficha, entregue às professoras-alunas no último encontro do GB1, foi elaborada com a intenção de coletar informações particulares como endereço

[16] Cf. anexo 6, p.169.

residencial, telefone[17], participação na renda doméstica, estado civil, idade, local de trabalho, etc. Enfim, além dessas informações típicas ao preenchimento de quaisquer outras fichas (como de hospitais, lojas, etc), havia outras questões mais específicas à profissão: forma de ingresso na rede pública de ensino; tempo de profissão; quantidade de escolas, alunos e turmas que ensina; algumas linhas para que a aluna descrevesse o seu local de trabalho; relatar a importância do IFP e do memorial na vida docente e o motivo que a levou a ingressar no instituto.

Com essa Ficha tive acesso a informações não conhecidas ao longo do trabalho de campo, além de ter sintetizado alguns dos assuntos de interesse para as pesquisas da Base. Na análise dos dados, essa fichas complementaram informações sobre a realidade da vida profissional das professoras-alunas.

3. PRESSUPOSTOS E METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados impõe ao pesquisador uma série de questionamentos acerca dos critérios utilizados na interpretação, da adequação do referencial teórico adotado e da coerência entre a realidade estudada e os resultados depreendidos. Ou seja, todo o empreendimento teórico-metodológico de uma pesquisa qualitativa deve estar adequado às necessidades de investigação dos dados, a fim de que o pesquisador possa obter respostas para os problemas empíricos da realidade estudada, colaborando com as pessoas e entidades envolvidas na investigação, além de contribuir para o avanço científico das áreas afins ao seu trabalho.

No entanto, a análise dos dados não é uma tarefa simples para o pesquisador. A característica convergente desta etapa da pesquisa exige imensa

[17] O endereço foi, posteriormente, substituído por um logradouro fictício, mantendo-se apenas o bairro para fins de consideração sobre a qualidade de moradia. As mesmas medidas foram tomadas em relação ao número telefônico.

capacidade de articulação teórico-metodológica, visando a compreender as minúcias, as particularidades e os subtendidos subjacentes aos dados coletados.

Além disso, uma preocupação deve regular o processo de análise pelo pesquisador: o seu envolvimento com os dados. Ou seja, para garantir a pertinência dos resultados da sua investigação, o pesquisador deve estar atento a depreender não apenas o que seja mais conveniente a si ou as instituições e pessoas envolvidas na pesquisa. Nesse sentido, as interpretações dos dados devem ter como princípios fundamentais a coerência teórica, metodológica, e, sobretudo, a honestidade com o que dizem, pensam ou deixam subtendido os sujeitos envolvidos e demais fontes pesquisadas.

Ainda assim, a análise dos dados desta pesquisa não deixou de ter suas dificuldades. Para melhor compreender as *representações de gênero* e a ressignificação da prática docente das professoras-alunas pesquisadas, a análise do discurso foi articulada às questões de *gênero*. Além disso, embora existam vários estudos que tratem de uma ou de outra questão, o problema do discurso e das *representações de gênero* que lhe atravessam ainda é um campo de pesquisa bastante inexplorado.

Do ponto de vista teórico, a adoção do Interacionismo sócio-discursivo foi essencial para compreender os processos cognitivos, discursivos e representacionais implicados nas formas como as professoras-alunas revelam o que pensam sobre a sua prática pedagógica.

Essa questão tornou-se ainda mais complexa na análise dos dados desta pesquisa, uma vez que a articulação entre os estudos sobre o discurso e o *gênero* se deu numa área específica do conhecimento: a Educação, com ênfase na formação de professores.

Para análise dos dados, adotei dois princípios metodológicos fundamentais às pesquisas qualitativas: a *indução* (BOGDAN e BIKLEN, 1994; COULON, 1995a, 1995b) e a *triangulação dos dados* (ANDRÉ, 1995, 2000; CANÇADO, 1994). A *indução* significa que os procedimentos para análise foram elaborados a partir das pistas e exigências dos próprios dados; a *triangulação* se refere a análise de outros dados, além daqueles eleitos como principais para a investigação, a fim de que se observe a pertinência e validade da própria análise.

Nesse sentido, além das transcrições das Mediações, utilizo os memoriais, as Notas da Tutora e Pesquisadora, as fichas de matrícula e a ficha dos informantes. Esses dados enriqueceram as análises e complementaram a compreensão sobre o processo de ressignificação da prática docente, analisada a partir das Mediações.

Para análise das Mediações elaborei a seguinte metodologia de base indutiva: **1.** li exaustivamente as transcrições; **2.** selecionei os enunciados das transcrições nos quais as professoras-alunas avaliam a prática docente, totalizando 47 enunciados; **3.** elaborei um índice remissivo aos enunciados selecionados[18]; **4.** digitei, em separado, os enunciados, de acordo com o índice; **5.** reagrupei esses enunciados de acordo com a convergência de sentidos que atribuem à prática docente; **6.** nomeei cada categoria[19].

Essa perspectiva indutiva permitiu identificar que as professoras-alunas vivenciam três (03) formas diferentes ao ressignificar a prática docente: como *fracasso*, como *esperança* e como *sucesso*.

Com a seleção e organização das categorias foi possível "mapear" de várias maneiras os sentidos atribuídos à prática docente: por categoria, observando qual das três foi a mais predominante, e quais encontros foram mais importantes na

[18] Cf. anexo 7, p. 173.
[19] Cf. anexo 8, p. 175.

constituição de cada uma delas, favorecendo uma visão longitudinal da forma como a ressignificação da prática docente se organizou; e por encontros do GB1[20], permitindo observar qual foi o tipo de avaliação mais expressiva para cada encontro.

[20] Cf. anexo 9, p. 182.

CAPÍTULO III – A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

1. HISTÓRIA, ESTEREÓTIPOS E REPRESENTAÇÕES DO *FEMININO* NA PROFISSÃO DOCENTE

O processo de feminização do magistério no Brasil é apontado em diversas pesquisas (ALMEIDA, 1998; BUENO, CATANI e SOUSA (orgs.), 2000; CATANI et al. (orgs.), 2000a; HYPOLITO, 1997; LOURO, 2000a, 2000b, 2001) como fator essencial à compreensão do trabalho docente do professor do ensino fundamental. A feminização é, então, considerada não só como uma característica da forma de povoação desse nível de escolaridade, como é também compreendida como elemento definidor da própria prática docente desenvolvida desde então.

O ingresso e a predominância das mulheres-professoras nos primeiros anos do ensino escolar ocorreu em vários países. No Brasil, particularmente, esse processo ocorreu em meados do século XIX. O desenvolvimento da industrialização e a urbanização, bem como o movimento feminista, favoreceram o ingresso das mulheres no mundo do trabalho. Especialmente na Educação, sua participação como professora, representava a ampliação e a popularização do ensino. Além disso, o fato da semelhança estabelecida entre a profissão docente e a maternidade, a migração dos homens para setores mais lucrativos, assim como o desejo particular das mulheres em se emanciparem, contribuíram para o exercício de uma atividade remunerada.

Em Natal-RN, o IFP teve importante papel na feminização do magistério. Se, por um lado, a criação dessa instituição, em 1965, foi conseqüência da conjuntura político-educacinal brasileira da época, por outro, foi uma das primeiras

instituições do Rio Grande do Norte a oferecer o Magistério no nível de 2º grau, favorecendo à formação de mulheres-professoras, repetindo o quadro de feminização da profissão vivenciado em todo o país.

Nesse sentido, MELLO (1982) considera que esse processo de feminização acarretou transformações no plano simbólico da profissão docente, além de repercutir também na própria prática assumida pelas professoras. FÉRNANDEZ (1994) observa que a predominância das mulheres na carreira docente decorre da idéia da escola para as séries iniciais como espaço no qual se deve guardar crianças. Essas transformações colocaram, então, a docência como profissão de mulher, como a sua função "natural" fora do universo doméstico.

Com a feminização da profissão docente, vários estereótipos sobre a prática pedagógica das mulheres-professoras foram criados, a fim tornar o magistério uma atividade *permitida* e *indicada* para as mulheres (LOURO, 2001). Esses estereótipos, muitas vezes, desqualificam o caráter profissional e regulam a prática docente das mulheres-professoras.

Além disso, MELLO (1982) e FÉRNANDEZ (1994) chamam atenção para o uso do processo de feminização como justificativa para a depreciação salarial da profissão. FÉRNANDEZ (1994) observou que outras profissões como a pediatria e a psicologia infantil, por trabalharem com crianças (embora a feminização dessas profissões não tenha sido tão intensa como no magistério) são igualmente desvalorizadas em relação às demais especialidades na área da saúde. Nesse sentido, MELLO (1982) lembra:

> *A divisão sexual do trabalho tem por trás uma divisão social que serve a interesses econômicos, a qual produz e ajuda a manter uma representação profissional que favorece a destribuição desigual de*

> *salário e prestígio para profissões masculinas e femininas.* (MELLO, 1982, p. 71-72)

Essa desigualdade também ocorreu dentro da própria profissão docente, na qual apesar de a mulher ter assumido a função da instrução, o domínio do saber ainda continuou sendo masculino, conferindo ao ensino das séries iniciais o sentido particular de ser apenas uma etapa de socialização, com função meramente introdutória aos conhecimentos, ainda de domínio masculino, nos níveis superiores do ensino (CROSSETTI de ALMEIDA, 1991, p. 164)

Isso ocorreu porque a feminização do magistério acompanhou a reprodução da simbologia familiar. Ou seja, a falta de qualificação das mulheres para o exercício do magistério levou muitas professoras a estabelecerem correspondência entre a professora e a mãe, a escola e o lar.

A partir da leitura de vários estudos que tratam das questões de gênero e da feminização do magistério no Brasil; da análise dos dados desta pesquisa; e da observação das Mediações pude identificar a existência de pelo menos três estereótipos de professoras: As imagens da *magistra-mater*, da *magistra-crudelis* e da *magistra-magister* ainda hoje são presentes na idéia que muitas pessoas têm sobre as professoras das séries iniciais e suas formas de ensinar.

O estereótipo da *magistra-mater* reúne as características da maternidade, da afetuosidade e da ludicidade, típicas na relação mãe/filho. A *magistra-crudelis* encarna os valores do universo masculino na sua prática docente, eliminando quaisquer sentimentos de afinidade com seus alunos e valorizando o conteúdo, a produtividade, a competição, etc.

Esses estereótipos se assemelham à imagem da Virgem e de Eva, apontadas por PONDÉ (2000). Como esses símbolos bíblicos, a *magistra-mater*,

assim como a Eva, carrega a culpa de vivenciar os saberes femininos, e a *crudelis* se nega, como a Virgem Maria, a ser *mulher*.

A *magistra-magister* corresponde a uma aglutinação singular das imagens *feminina e masculina*. É a (re)construção dessa *representação,* em que convivem pacificamente essas imagens, *que as* professoras-alunas empreendem, ao longo das Mediações. Essa *representação* passa a ocupar os estereótipos da profissão e a povoar a *história mítica* (FERNANDÉZ, 1991) e o *dizer sobre o fazer* (BRUNER, 1997) docente das professoras-alunas, como pode ser observado nas transcrições.

Esses estereótipos são importantes na medida em que são respaldados pelos valores culturais das esferas nas quais elas interagem. Por essa razão, podem, facilmente, servir de inspiração para que as mulheres-professoras definam a sua prática pedagógica (MELLO, 1982) segundo esses modelos identitários.

Os estereótipos determinantes no início da carreira das professoras-alunas participantes desta pesquisa são evidenciados em seus relatos (transcrições e memoriais) quase sempre na figura da primeira professora e/ou dos métodos de ensino utilizados na época em que elas próprias foram alfabetizadas. As professoras-alunas resgatam essas imagens do início das suas vidas escolares e tomam-nas como modelos para trabalharem em suas próprias salas de aula. Nesse sentido, (re)vivem as mesmas experiências, sentimentos e dificuldades, mas, agora, no papel de professoras.

A *magistra-mater* transfere, para a escola, o cotidiano da relação mãe/filho. Esse estereótipo justifica o trabalho feminino, uma vez que as mulheres não precisam abdicar de sua docilidade doméstica (e domesticada?) para serem professoras. No início do processo de feminização docente este estereótipo mostrou-se muito importante para controlar as atividades das mulheres-professoras no espaço público.

No entanto, a permanência da *magistra-mater* no início da carreira docente das professoras-alunas demonstra que os estereótipos da profissão docente, especialmente retomados das suas vidas escolares, são elementos fundamentais para as suas práticas docentes.

> *Além da contação de história ser um dos momentos mais esperados no nosso dia-a-dia [prática desenvolvida pela sua professora-alfabetizadora], tínhamos, também, a oportunidade de participar de brincadeiras extras sala de aula. A professora nos levava para o quintal da casa, onde brincávamos de bandeirinha, cabra-cega, de roda, entre outras (...).*
> *Como professora, hoje, procuro proporcionar aos meus alunos momentos de sonhos e fantasias, por entender que a criança desenvolve seus sentidos através de brincadeiras com o próprio corpo (...) que vão emergir no seu desenvolvimento cognitivo.* (Mem. 085/99)[21]

O estereótipo da professora-aluna pode ser depreendido pelo uso de expressões como *brincadeiras extras sala de aula*, *quintal da casa*, *bandeirinha*, *cabra-cega* etc. Essas palavras além de remeterem ao espaço doméstico, descrevem o fazer docente não muito distanciado do cotidiano lúdico de uma mãe com seu filho. Em seguida, a professora-aluna descreve a sua própria prática docente, explicitando a infuência que recebeu da *magistra-mater*. Esse estereótipo (re)surge através do fazer pedagógico da própria professora-aluna, que repete as brincadeiras e os sonhos que vivenciou. Se o fato de ensinar às crianças e a correspondência das atividades desenvolvidas na escola com as atividades domésticas, facilitaram o

[21] A forma padrão de fazer referência bibliográfica será alterada sempre que os Memoriais forem citados. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, utilizo os seus nomes fictícios e o código utilizado pela Base: Eunice (Mem 081/99); Fabíola (Mem. 082/99); Ivana (Mem.083/2000); Marieta (084/2000) e Milena (085/99).

ingresso das mulheres no espaço público, a professora-aluna evidencia, em seu relato, que o estereótipo da *magistra-mater* atravessou o tempo e ainda permanece como alternativa relevante (ou como a única que conhece) para se constituir enquanto professora.

A *magistra-crudelis* representa um modelo de prática pedagógica evidenciado no relato de todas as professoras-alunas pesquisadas, ainda que tenha se mostrado mais determinante para algumas e mais periférico para outras:

> *Comecei minhas atividades pedagógicas fazendo como meus professores, isto é, utilizando métodos tradicionais e autoritários. As atividades eram tiradas do livro didático já prontas, onde havia questionários para a criança decorar e fazer prova. Passei muito tempo neste método, achando que assim estava certa, fazendo aquelas atividades que a maioria dos livros didáticos apresentavam, baseados na memorização.* (Mem. 083/2000, p. 12)

Ao revelar, *Comecei minhas atividades pedagógicas fazendo como meus professores*, a professora-aluna indica a prática docente dos seus professores como a referência determinante para desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Dessa forma, ao adotar o passado como razão e origem do seu trabalho em sala de aula, revitaliza a *magistra-crudelis* através dos *métodos tradicionais e autoritários*, do ato de *decorar*, da *memorização*, etc, tornando-os fundamentais na sua prática docente no início da sua carreira.

Nesse sentido, o fazer pedagógico dos seus professores lhe fornece os elementos que considera essenciais ao ensino e lhe motiva a buscar as práticas pedagógicas *androcêntricas* (LOURO, 2000a, 2001) como fontes eficientes para alfabetizar:

> *Embora o ensino denominado tradicional seja considerado, nos dias atuais, como rudimentar e inibidor do diálogo professor e aluno, gostaria de ressaltar que aprendi a ler, escrever e contar de acordo com as técnicas apresentadas pelos professores tradicionais. A responsabilidade era trabalhada quando o aluno tinha que cumprir as tarefas solicitadas, pois caso contrário, receberia uma punição, e isto levava as crianças a serem assíduos, efetuando suas tarefas com eficiência.* (Mem. 083/2000, p. 10)

A adoção das *técnicas apresentadas pelos professores tradicionais* não é uma escolha aleatória, uma vez que a professora-aluna as reconhece como úteis para ensinar a *ler*, *escrever* e *contar*. Assim, o estereótipo androcêntrico da *magistra-crudelis,* apreendido durante a vida escolar da professora-aluna, constitui-se no modelo fundamental para se reconhecer enquanto professora.

Na *magistra-crudelis* a associação entre a mulher e o universo feminino encontra-se enfraquecida. Os valores femininos utilizados para justificarem o ingresso das mulheres no mercado de trabalho passam a ser rejeitados. A *magistra-crudelis* integra-se ao universo masculino, abandonando o Eros, pelo recalque e censura dos sentimentos em função do trabalho e da produtividade.

A *representação* da *magistra-magister* forma-se a partir da tentativa de superação das imagens de fracasso do universo feminino que os estereótipos contêm.

> *Tenho uma vaga lembrança dos meus professores do 1º grau (1ª a 4ª série), mas daquela professora dos meus cinco anos lembro de forma especial, pois ela era bem carinhosa comigo, talvez devido a minha pouca idade.* (Mem. 081/99, p. 07)

> *Nos dias das temidas 'composições', ficávamos temerosos diante do novo tema, pois não tínhamos estímulos para escrever o número de linhas estipulado por ela. Quase sempre, nossas redações eram um emaranhado de frases desconexas, vazias de nossas emoções e sentimentos, pois escrevíamos o que imaginávamos ser a expectativa da professora. E o que era pior, quando as recebíamos estavam cheias de correções, feitas com tinta vermelha, o que nos dava grande desgosto e medo de escrever (...)* (Mem. 081/99, p. 08)

A imagem maternal é construída a partir do *carinho* da sua professora-alfabetizadora e da *idade* de Eunice. No entanto, *o temor*, a *falta de estímulo, de emoção e sentimentos, o desgosto e o medo* também marcaram a vida escolar de Eunice e, motivados pela mesma professora que lhe parecia bem *carinhosa*, fizeram-na compreender a prática docente como um fazer em que se debatem dois estereótipos – o da *magistra-mater* e o da *magistra-crudelis.*

Esses estereótipos, presentes nos relatos das professoras-alunas pesquisadas, demonstram o processo de *domesticação do feminino*. Ou seja, as professoras-alunas, inspiradas na prática docente de suas professoras-alfabetizadoras, eliminam ou distorcem o saber *feminino* numa inquisição à mulher-professora, realizando com elas próprias o que fizeram às bruxas na Europa Medieval (KEHL, 1996).

A assunção do trabalho docente pelas mulheres, inicialmente justificada pela semelhança entre a maternidade e o professorado, encarnada na figura da *magistra-mater*, implicou, posteriormente, na repressão das formas simbólicas femininas mais elementares na prática docente das mulheres-professoras, como demonstra o estereótipo da *magistra-crudelis*.

Nesse sentido, as professoras-alunas tomam como modelo a prática docente das suas professoras-alfabetizadoras e repetem a história de enclausuramento da cultura feminina. A *magistra-magister* é a conciliação entre os universos *feminino e masculino,* é a libertação da mulher-professora, marcando o fim das dicotomias de *gênero* na sua prática docente.

2. PROCESSOS COGNITIVOS, DISCURSIVOS E REPRESENTACIONAIS

O que pensam e dizem as professoras-alunas sobre o trabalho que desenvolvem em sala de aula? Quais sentimentos e expectativas emergem de seus discursos ao avaliarem a própria prática docente? Como se estrutura a ressignificação da docência na situação da formação em serviço?

Esses questionamentos são bastante relevantes porque buscam no discurso das professoras em formação respostas úteis à compreensão das suas *representações* (MOSCOVICI, 1978) sobre o próprio trabalho docente. Aliás, para a prática docente essas (auto-)representações têm fundamental importância, uma vez que motivam e também refletem as atitudes e comportamentos assumidos pelos sujeitos (MOSCOVICI, 1978).

Fracasso, esperança, sucesso seriam meras expressões não fossem nomear os sentimentos principais que as professoras-alunas atribuem à prática docente. Esses sentimentos duelam por espaço no cotidiano da formação em serviço e ilustram o conflito *sócio-cognitivo* (VYGOTSKY, 1989; BRONCKART, 1999) das professoras-alunas ao escolherem entre uma e outra forma de avaliar o próprio trabalho.

A *angústia*, o *medo*, a *decepção*; a *tentativa*, o *objetivo*, a *vontade*; a *melhora*, a *segurança*, a *inovação* ecoam no discurso das professoras-alunas ao longo dos encontros do GB1 e assinalam momentos específicos da (re)significação do seu saber prático docente, marcando suas tentativas de exorcizar os estereótipos da profissão docente.

Da avaliação depreciativa ao *sucesso* um grande empreendimento pessoal é efetivado para superar o fosso entre a prática docente que realiza e a que se almeja. PASSEGGI (2001a) lembra que a formação docente dessas professoras pesquisadas é marcada, sobretudo, pela busca desse *objeto mágico.* Portanto, o que o discurso revela não é apenas uma permuta de palavras, mas o próprio processo de transformação de valores e significados enraizados na experiência *histórico-cultural* (VYGOTSKY, 1989; BONCKART, 1999) de cada professora pesquisada.

A passagem de uma forma de avaliação para outra não é fortuita. Embora a formação tenha ofertado às professoras-alunas novos conhecimentos, leituras e discussões catalisadoras do avanço teórico levaram-nas também a acumular uma série de negativas acerca da própria prática docente: *eu tenho medo de fazer, eu não tô preparadada, a decepção da gente tentar*.

Nos dados, a *esperança* não é apenas uma zona intermediária no processo de ressigificação do saber prático docente. Os discursos reunidos nessa categoria revelam que, apesar da depreciação sobre a própria prática docente, a *esperança* coloca as dificuldades como obstáculos transponíveis e passíveis de mudança: *eu quero fazer, eu quero mudar, eu vou buscar, eu tenho mudado, tô sentindo mudanças*, etc. Na *esperança,* a (re)significação da prática docente não só está em andamento, como, dessa forma, permite que as professoras-alunas não desistam do *objeto mágico* (PASSEGGI, 2001a) e dêem seqüência à sua formação.

Finalmente, a terceira maneira como a prática docente é avaliada inicia-se no segundo encontro do GB1, permanece nos demais, até ser absoluta no último encontro. Um fato torna singular os dados referentes à prática como *sucesso*: essas avaliações estão sempre fazendo referência à prática como *fracasso*, assumida pelas professoras no primeiro, segundo e sétimo encontros, como forma de revelar o avanço, a *diferença* entre o *hoje* e a prática docente desenvolvida até início dos encontros: *eu não entendia, e hoje eu vejo*; *mudei muito, estou BEM*, etc.

No entanto, a passagem de um estágio ao outro não é tão simples e fácil como pode parecer. Uma das dificuldades em transformar os significados atribuídos à prática docente é justamente porque esse objeto pertence ao *mundo subjetivo* (HABERMAS, 1989) e, dessa forma, coloca as próprias professoras-alunas no centro dessa ressignificação. Isto é, ao avaliarem a prática docente as professoras-alunas estão, de fato, apreciando e (re)construindo as suas (auto)representações enquanto professoras.

Assim, nas suas avaliações sobre a prática docente o seu discurso se apóia no *mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado)* (HABERMAS, 1989, p. 79):

> ***Ma:*** *estou vivendo uma situação,.. é mais ou menos assim, eu não vou diz / eu não vou colocar* ***desesperadora*** *porque tá no começo**,** de repente dá-se um jeito/, Deus ajuda e, e acontece o milagre, mas é* ***preocupante*** *a minha situação você perguntou sobre os projetos, como é que vai, os projetos das meninas , e não perguntou a mim e aí fiquei angustiada* (1M, p. 20, l. 11-15)

Para HABERMAS (1989, p. 168), de acordo com o mundo no qual o sujeito situa o seu objeto ele dispõe de tipos particulares de *atitudes*: uma atitude

constatativa, regulativa e *representativa*. O *desespero* e a *preocupação* revelam como a professora-aluna avalia a sua *situação* em sala de aula. Tais expressões demonstram uma percepção depreciativa do próprio trabalho, que, nesse sentido, nem visam a questionar o valor de verdade sobre a prática (*constatação, mundo objetivo*), nem as suas normas (*regulação, mundo social*), mas revelar o *gosto* dessas professoras em formação sobre a sua docência (HABERMAS, 1989).

Para compor o quadro de *fracasso* as professoras-alunas atribuem, em seus discursos, vários sentidos negativos sobre o próprio trabalho docente. Os seus discursos passam, portanto, a servir à *interação social* (BRONCKART, 1999; BAKHTIN, 1997a, 1997b, e VION, 1992), na qual revelam às demais colegas as transformações das suas representações sobre a prática. Essas formas de avaliação são mutuamente partilhadas, e o grupo como um todo passa a atribuir sentidos semelhantes à prática docente:

> ***Mi:*** *(...) é por isso que muitas coisas na nossa sala de aula deixa de acontecer, por conta do* ***desencanto*** *da gente, da* ***decepção*** *da gente tentar, claro que quando a gente vê um trabalho é/ apropriado pra nossa realidade, mas na hora que a gente aplica, a gente fica tão* ***angustiado****, porque o resultado da gente não chegou nem a um por cento do que a gente viu, imagina noventa e nove por cento, a gente fica/ pelo menos acontece comigo, porque a gente pensa que vai dar certo, na minha sala, muitos alunos estão nesse nível, "eu acho que eu vou adaptar isso na minha sala", aí a gente vai aplica, "lá só tinha dez alunos, na minha tem vinte e agora?", mas aplica do mesmo jeito, "lá tava tudo ensaiado, o meu não está, mas dá certo", e termina não dando e a gente fica* ***traumatizada****" (A aluna comenta acerca da tentativa de aplicar o conhecimento adquirido)* (7M, p. 97, l. 10-22)

O *desencanto*, a *decepção*, a *angústia*, o *trauma*, revelam o vínculo existente entre os discursos de todas as professoras-alunas pesquisadas. Essa relação *intertextual* (BAKHTIN, 1997a, 1997b, 2000) não ocorre somente devido a uma inspiração fortuita das professoras-alunas acerca dos discursos das suas colegas, mas sim como uma característica própria da linguagem. Para BAKHTIN (1997a, 1997b, 2000), todo enunciado está invariavelmente relacionado (concordando ou não) com a realidade discursiva que integra. Para VYGOTSKY (1989), as relações sociais têm papel fundamental na produção, apropriação e transformação das atividades simbólicas. Nesse sentido, as professoras-alunas se apropriam mutuamente dos discursos das colegas sobre a prática docente (atividade inter-pessoal) e transformam em enunciados próprios (atividade intra-pessoal).

Esse fator chama a atenção para o papel da linguagem na organização da atividade mental dessas professoras-alunas (BAKHTIN, 1997a). Além disso, permite também a apropriação de formas de comportamento socialmente partilhadas (VYGOTSKY, 1989), como pode ser observada a partir da equivalência semântica entre os sentidos atribuídos pelas professoras-alunas na avaliação da prática docente.

Essa equivalência em momentos específicos das Mediações guarda a concepção central do Interacionismo sócio-discursivo acerca da linguagem como produção interativa (BRONCKART, 1999). Ou seja, as professoras-alunas, através dos seus enunciados, não só emitem suas apreciações acerca da prática docente, como reconstroem seus discursos sobre a própria prática a partir dos enunciados das suas colegas.

É interessante notar que na base dessas reconstruções discursivas mútuas entre as professoras-alunas está a apropriação das qualificações atribuídas à prática

docente. Dessa forma, os sentidos atribuídos à prática docente vão, ao longo das Mediações, se reconstituindo e se multiplicando:

> ***Fa:*** *(...) que tipo de mudanças* ***devemos*** *fazer ou não?..., eu entendo como isso, porque o nosso* ***objetivo*** *aqui não é esse, a nossa* ***inovação****, as nossas* ***mudanças****, como fazer não é!?..., a* ***mudança*** *nessa didática, como trabalhar na nossa sala?...,* ***será*** *que a gente vinha trabalhando eh de uma forma e* ***devemos*** *mudar? (...)* (7M, p. 117, l. 4-7)

A partir de avaliações como essa sobre o próprio trabalho em sala de aula as professoras-alunas explicitam novos sentidos e sentimentos acerca da prática docente. Amenizam-se as depreciações e explicitam-se os desejos e objetivos em relação à prática docente. Enunciados como esse revelam a prática como *esperança*, como algo ainda não alcançado, mas atingível.

O aparecimento de expressões como *mudança*, *objetivo* e *inovação* denunciam transformações nos significados atribuídos ao próprio trabalho. Outras duas expressões também chamam atenção no enunciado da professora-aluna – *será* e *devemos* – por questionarem o próprio fazer docente, convidando à mudança.

Por um lado, essas modificações nos sentidos que as professoras-alunas concedem à prática revelam sua capacidade em reorganizar a própria realidade (docente), e, por outro, ilustram o caráter determinante do signo (VYGOTSKY, 1989) na potencialização do desenvolvimento humano. Ou seja, de acordo com a perspectiva vygotskyana, a relação dessas professoras com o seu discurso (*signo*) permite-as modificar a sua realidade (docente) e a si próprio.

Para BAKHTIN (2000) os sujeitos adotam sempre uma *atitude responsiva ativa* com a palavra. Essa atitude pode ser de simpatia, concordância, discordância e,

nesse sentido, a partir do discurso das professoras-alunas é possível compreender a sua *atitude* em face do próprio trabalho:

> ***Fa:*** *(...) Então eu* ***tenho MUDADO*** *mu::ito minha minha, minha prática, minha forma de fazer, tenho mudado muito,* ***PROCURANDO*** *mesmo meios prá ver se eu toco aqueles meninos porque, tem aula que você tá falando falando e eles não tão nem :: aí, não é nada do interesse deles, agora, não é todo momento que você vai fazer isso, porque existe conteúdos, que você ainda não tá preparada, talvez até tenha dinâmicas, coisas que dê certo, num sei, mas você ainda, tá no começo do ano passado para cá, tamos no começo, eu acho que é todo um arquivo, você* ***tem que*** *tá* ***selecionando selecionando****,* ***selecionando*** *para que você CHEGUE a dar uma aula para que você tenha tudo para entregar e:: colocar aqui, ficar* ***gostoso****, mas isso leva um tempo.* (1M, p. 23, l. 16-25)

Expressões como *tenho mudado*, *procurando*, *tem que*, *selecionando*, demonstram o andamento e a progressão das tentativas de mudança das professoras-alunas e revelam a sua palavra carregada de *esperança* e expectativas, definindo, assim, a sua relação com o próprio enunciado.

Para VION (1992), esse envolvimento dos sujeitos com a linguagem é fundamental na transformação das categorias sociais determinadas. Nesse sentido, ao se apropriarem e modificarem os seus discursos, as professoras-alunas estão também reinscrevendo a própria prática docente:

> ***Mi:*** *porque eu* ***não tinha*** *prática,* ***não tinha*** *teoria,* ***não tinha*** *conhecimento* ***NENHUM****, quer dizer,* ***hoje*** *eu tenho conhecimento que está me servindo, que tá me ajudando,* ***hoje*** *eu entendo meu aluno porque ele fez isso eu, eu, vou procurar alguma coisa prá ler e*

> *entender meu aluno,* ***antigamente*** *ele fazia o que queria e eu não entendi nada né?! muitas vezes, eu lembrei agora de uma coisa que aconteceu na minha turma de primeiro ano, primeiro ano de trabalho, meus alunos de primeira série, eles riscavam muito, aluno de primeira série só quer riscar, eu tomava aqueles exercícios que eu dava, eu tomava tudinho, e apagava e entregava novamente prá eles fazerem, isso eu quero contar no meu, na minha história da minha prática, porque naquele momento eles não estavam se apropriando, não era, da escrita?* ***hoje****, eu sei disso,* ***naquele momento*** *eu não sabia* (2M, p. 50, l. 26-36)

Da *esperança* para o *sucesso* um elemento é acrescentado no discurso dessas professoras-alunas: o *hoje*. Embora no *fracasso* e na *esperança* os verbos sejam, quase sempre, conjugados no presente do indicativo ou gerúndio, o *hoje* tem uma função semântica bem mais ampla do que localizar a prática docente no tempo presente.

O advérbio de tempo *hoje* marca a própria (re)criação do instante, no sentido de que é indicativo do *sucesso* e da consolidação das transformações da realidade docente das professoras-alunas. O *hoje* comporta toda uma carga semântica de avaliação pessoal sobre a *felicidade, melhoria* e *inovação* da sua prática docente.

Da mesma forma, o passado (*antigamente* e *naquele tempo*) é permeado por sentidos depreciativos acerca da própria prática. Mesmo quando apenas introduzem descrições sobre como trabalhavam em sala de aula – ***antigamente*** *ele fazia o que queria e eu não entendi nada né?! /.../* –, os advérbios referentes ao tempo passado dizem de forma depreciativa a prática docente – ***antigamente*** */.../ eu tomava aqueles exercícios que eu dava, eu tomava tudinho, e apagava e entregava*

novamente prá eles fazerem /.../. Ou seja, indicam o modo negativo como a prática docente é avaliada.

É interessante notar que quando o *sucesso* torna-se uma realidade discursiva, há (quase) sempre uma dualidade passado/presente. Essa convivência de tempos, na verdade, serve para a professora-aluna realçar o seu *hoje*, demonstrando o avanço dos seus saberes práticos.

Nesse sentido, cada advérbio, marcador desses tempos, traduz uma apreciação positiva ou negativa do próprio trabalho. Ao assumir o *hoje* como referência de *sucesso*, com a aquisição de *conhecimento* (***hoje*** *eu tenho conhecimento*) e *compreensão* do seu aluno (***hoje*** *eu entendo meu aluno*), as professoras-alunas demonstram serem capazes de transformar a própria realidade docente. Para BRONCKART (1999), é justamente nessa relação dos sujeitos com o seu discurso que é possível transformar a realidade e, nesse sentido, a si próprio:

> ***Mi:*** *(...) menina, e eu* ***não*** *entendia, e* ***hoje*** *eu vejo que, quando eu fiquei com a sala onde os alunos só faziam bolinha e tracinhos, eu tive que, eu disse, "há meu Deus, meus alunos não sabem de nada", mas* ***hoje*** *eu vejo que eles tinham um grande conhecimento e que* ***hoje*** *eu tô mais segura no que eu tô fazendo, quando eu (...)* ***hoje*** *eu me sinto mais segura,* ***hoje*** *eu já faço alguma coisa com segurança* (7M, p. 103-104, l. 44-45/l. 1-5)

A prática como *sucesso* agrega uma nova visão (*/.../* ***hoje*** *eu vejo /.../*) sobre o *antigamente*. Esse novo olhar permite à professora-aluna desempenhar a sua profissão com mais segurança (*/.../* ***hoje*** *eu tô mais segura /.../*). Nesse sentido, a linguagem exerce um papel fundamental na avaliação e representação da prática

docente. Para MOSCOVICI (1978), a linguagem é o elemento mediador, a partir do qual a ação e conduta dos sujeitos são orientadas:

> *(...) ao tornar-se interior, e para que seja interiorizado, o conhecimento penetra no 'mundo da conversação', prosseguindo as permutas verbais depois de certo tempo. (...) Não só as informações são transmitidas e os hábitos do grupo confirmados, mas cada um adquire uma competência enciclopédica acerca do que é objeto da discussão. (...) À medida que a conversa coletiva progride, a elocução regulariza-se, as expressões ganham em precisão. As atitudes ordenam-se, os valores tomam seus lugares, a sociedade começa a ser habitada por novas frases e visões.* (MOSCOVICI, 1978, p. 53)

Assim, o *objeto das discussões* – a prática docente – é, a partir do *mundo da conversação*, apreendido pelas professoras-alunas, que, então, renovam as suas *atitudes* (docentes), os seus *valores* sobre a própria prática e, por fim, o próprio discurso. Nesse sentido, para compreender como essas professoras-alunas ressignificam a sua prática docente e quais significados subjetivos lhe atribui é necessário deter o olhar sobre o seu discurso e, mais particularmente, sobre o *modo* como *dizem* a própria prática docente.

3. CLAUSURA E *LIBERTAÇÃO* DO *FEMININO*

Ao analisar os relatos das professoras-alunas sobre a (re)significação da sua prática, é possível compreender que suas angústias, desejos e frustrações, não só descrevem os sentimentos comuns à qualquer situação de aprendizagem, como

caracterizam também seus esforços em *libertar* (FREIRE, 1974) as formas histórico-culturais de gênero.

Para as professoras-alunas pesquisadas, a qualificação docente é um processo complexo, sobretudo porque se trata da formação em serviço. Vários questionamentos e sentimentos povoam o seu imaginário, impulsionando-as ou impedindo-as de darem seqüência à própria formação.

Ao exercerem, simultaneamente, as suas atividades profissionais as professoras-alunas acumulam algumas dificuldades, como: jornada dupla de trabalho, sendo um expediente na Escola e outro na instituição formadora; aumento das despesas financeiras, com o deslocamento diário para o curso e aquisição de bibliografia; restrição do tempo para o cuidado da família, filhos e etc.

Muitas vezes, esses motivos têm imensa importância na vida das professoras-alunas, colocando-as em situação de impasse diante da formação profissional. Conhecendo esse contexto, durante o trabalho de campo, várias vezes me perguntei: O que fazem essas professoras-alunas estarem aqui*?* Quanto mais via, naqueles corredores do IFP as suas vozes alegres, seus passos vibrantes e apressados, mais aquela pergunta me intrigava.

No entanto, a convivência nas sessões de Mediação me permitiu compreender que a busca pelo fim dos problemas e monotonia que abatiam as suas práticas docentes lhes era razão bem mais forte para continuarem a formação. Nesse sentido, outra pergunta se precipitou: *Quais valores estão em jogo, durante a formação, na (re)siginificação da prática docente?* O desejo de *libertação* da mulher-professora e a intenção de assumir os valores e conhecimentos femininos na vivência docente foram respostas importantes, subjacentes ao discurso das professoras-alunas sobre a própria prática.

Nesse sentido, *o fracasso,* a *esperança* e o *sucesso* não só revelam os processos sócio-cognitivos e representacionais empreendidos na ressignificação da prática docente, como metaforizam a clausura e libertação das *práticas pedagógicas feministas* (LOURO, 2000a, 2001) pelas professoras-alunas.

Essa constatação pode ser melhor demonstrada no quadro a seguir, em que identifico de quais Mediações Didáticas os enunciados de cada categoria pertencem. Os percentuais de cada quadro indicam quanto por cento de cada categoria está em cada Mediação:

A Prática como	**MEDIAÇÕES DIDÁTICAS (Encontros do GB1)**					
	1M	**2M**	**7M**	**8M**	**9M**	**13M**
Fracasso	60%	10%	30%			
Esperança	58,3%		33,3%		8,3%	
Sucesso		20%	24%	24%	8%	24%

Do total de avaliações que consideram a prática como *fracasso* 60%, ocorre da primeira Mediação, valor que decresce nas Mediações subseqüentes até as professoras-alunas deixarem de considerar dessa forma a prática docente. Esse processo também pode ser observado com os discursos que avaliam a prática como *esperança*, cuja freqüência diminui significativamente ao longo dos encontros, passando de 58,3%, na primeira Mediação, para 8,3% na nona.

No entanto, a diminuição da ocorrência de ambas categorias é acompanhada pelo aumento e permanência de discursos que avaliam a prática

docente como *sucesso.* Ou seja, como a *prática como sucesso* é também a categoria mais expressiva percentualmente é possível inferir que as professoras-alunas, ao longo dos encontros, deixam de avaliar a prática como *fracasso* ou *esperança* para considerá-la um *sucesso*. Nesse sentido, considerando o *sucesso* a aquisição das *práticas pedagógicas feministas,* o quadro demonstra a passagem da clausura para a *libertação* do *feminino.*

É ainda mais interessante observar que há Mediações em que existem somente avaliações positivas da prática docente (8M, 13M), o que não ocorre com nenhuma das demais categorias. Os discursos que consideram a prática como *fracasso* ou *esperança* estão sempre associados entre si (1M), ou às avaliações da *prática como sucesso* (2M, 7M, 9M).

Tal observação tem importância fundamental para compreender o processo de significação da prática docente, uma vez que é indicativa de que mesmo quando a prática docente é considerada um *fracasso*, há um sentimento da própria professora-aluna de *libertação* que a permite empreender, no seu discurso, com *esperança* e/ou *sucesso* a sua prática docente, como pode ser observado nos encontros 1M, 2M e 7M.

A ênfase nos relatos das professoras é, portanto, fonte relevante seja para a sua formação, seja para a pesquisa das práticas ou da profissão docente. Para a formação (especialmente das mulheres-professoras), os relatos são importantes porque ao colocarem as professoras como objeto do próprio discurso, permitem-nas demolir os estereótipos e os modelos (androcêntricos) impostos pela cultura e pelas formas de conhecimento oficiais. Nesse sentido, a perspectiva etnometodológica é essencial para a pesquisa das práticas e da profissão docente, uma vez que os relatos das professoras-alunas são o campo singular para compreender como são

apreendidos as novas teorias e novos conceitos de *gênero*, que passam a atravessar e determinar as novas concepções da prática docente.

Nos relatos sobre a prática docente, as professoras-alunas desta pesquisa reúnem os papéis de narradoras, atrizes e personagens, cujo próprio trabalho docente é o foco principal da cena (do discurso). Segundo PASSEGGI (2001a, p. 04), esses relatos representam um cruzamento interessante entre três instâncias enunciativas nas quais as professoras-alunas se desdobram: o *eu* que fala, o *eu* sobre o qual se fala e o *eu* que se projeta. Nesse sentido, esses relatos ao focalizarem a prática pedagógica e atribuir-lhe significados novos ao longo das Mediações, (re)significam também o *eu* (cada uma dessas instâncias) durante o processo formativo. Esse fator permite às professoras-alunas desenclausurarem seus saberes femininos e (re)encontrarem-se como mulheres-professoras.

Assim, alterar os significados associados à prática docente, implica alterar também os significados do *eu*, uma vez que esses relatos caracterizam uma situação particular: o objeto do discurso (a prática pedagógica) é um objeto da própria instância enunciativa, que *narra* (como professora-aluna), *que atua* (como professora) e que (se) *projeta* (como professora formada).

Os relatos têm, para as professoras-alunas, a função privilegiada de permitir-lhes a reapropriação, na sua vida profissional, das questões de gênero. Desse modo, os encontros de Mediação são relevantes porque, ao conceder a palavra às professoras-alunas do IFP, permitem que se coloquem como sujeito-objeto do seu próprio dizer e participem da (re)elaboração do conhecimento sobre si (e para si), que, segundo PASSEGGI (2001a), constitui-se na metacompetência essencial à formação permanente do professor.

É essa metacompetência que permite às professoras-alunas desejarem resssignificar a própria prática docente e vencerem a clausura para atingirem a *libertação* do feminino no cotidiano das suas salas de aula.

Das três categorias identificadas a *prática como sucesso* é predominante no *corpus*, incidindo em 53,19% das avaliações; em 25,5% dos enunciados selecionados a *prática é esperança* e em 21,2% considerada um *fracasso.* Esses percentuais podem ser melhor compreendidos a seguir, em que observo como as questões de gênero promovem a sua composição.

3.1. A Prática como Fracasso: a *opressão* ao feminino

Para FREIRE (1974, p. 32), *somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor [os indivíduos] poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.* Nesse sentido, a prática como *fracasso* é importante na medida em que as professoras-alunas revelam descobrir oprimirem os saberes femininos na própria prática docente, podendo, então, empreenderem a auto-*libertação.*

Ao considerarem a prática como *fracasso,* os enunciados revelam a avaliação de uma situação atual, sem muitas projeções ou desejos. As professoras-alunas demonstram estarem enclausuradas nesse tempo presente, marcado pelos *nãos*, por qualidades e objetos corrosivos do próprio trabalho:

> ***Ma:*** *sabe o que é tutora, o* ***problema****, o* ***problema*** *mesmo eu eu entendo o que* <u>*Fa*</u> *quer, eu também SINTO essa* ***dificuldade****, tanto é que é, é, é é, to terminando o 2º, quer dizer, to no 2º ANO e num, honestamente, eu* ***não****, eu* ***não inovei*** *quase nada, porque eu até*

> *(espirra) de encarar essa INOVAÇÃO, acho lindo quando uma colega chega, que assimilou direitinho, e consegue inovar, fazer essa inovação, eu* ***não consigo****, porque eu* ***não me sinto segura****, eu* ***não sei****, eu* ***não sei****, eu tenho* ***medo*** *na verdade, eu* ***tenho medo*** *de* ***não*** *dá certo, e se* ***não*** *der certo?* (1M, p. 25, l. 24-31)

Os *nãos* marcam a negação máxima do *saber*, do *querer*, do *conseguir*, do *inovar* e etc. Ou seja, quando o verbo por si não tem um sentido negativo as professoras-alunas "desmentem-no", colocando no vazio as suas próprias ações numa verdadeira "asfixia" dos sentimentos que vivenciam na docência. Nesse sentido, nas Mediações 1M, 2M, 7M, únicas em que há avaliações depreciativas sobre a prática docente, o *fracasso* é a substância da realidade das professoras-alunas, é a qualidade atribuída ao próprio trabalho e, finalmente, é o verbo que conjuga o dia-a-dia da sua sala de aula.

No entanto, essa *depressão docente* nunca aparece isolada de enunciados que consideram a *esperança* de se obter *sucesso*. Para PASSEGGI (2001b) a *liberação da palavra*, possível nas Mediações, torna-as semelhante aos *confessionários, palcos* e *divãs*, onde as professoras-alunas constroem novas formas de *ser* e de *dizer*. Assim, embora o *fracasso* pareça aprisionar as professoras-alunas às negativas, ecoam nos seus discursos as tentativas e o desejo de (re)significar o seu saber docente.

Essa luta em se firmar em uma ou outra categoria reflete as tentativas das professoras-alunas em consolidar seus saberes práticos a partir dos paradigmas das *pedagogias feministas* (LOURO, 2000a, 2001)*:*

> ***Ma:*** *Eu* ***não tenho*** *todas essas respostas* ***não****, eu* ***não*** *to preparada (...) começar a gente começa né?! Eu* ***não sei*** *professora, eu* ***não***

> ***consigo*** *inovar, abraçar essa inovação do jeito que vocês ACONSELHARAM a gente, eu* ***não*** *eu em mim, honestamente eu ainda* ***não*** *consegui,* ***não dá para ABRIR MÃO ainda do método tradicional*** *(1M, p. 25, l. 34-42)*

As *pedagogias feministas* propõem um conjunto de procedimentos baseados no diálogo e no fim das hierarquias (LOURO, 2000a, 2001), que esbarram no *método tradicional*, o qual a professora-aluna ainda não consegue superar. Esse fato responde pelo sentimento de *decepção* com a própria prática docente que, nesse sentido, caracteriza a prática como fracasso:

> ***Fa:*** *eu vou contar uma coisa do que ela ta dizendo dizendo, isso mesmo acontece comigo nessa* ***decepção*** *de um por cento, noventa e nove por cento, mas eu tenho sempre me questionado quando as coisas não dão certo, e* ***perturbada*** *muitas vezes, fico refletindo às vezes a noite, fico pensando que rumo tomar (...)* (7M, p. 97, l. 23-27)

A assunção do *gênero* (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2000, 2001) como prática de uma construção social feminina é ainda inatingível para a professora-aluna. Por esse motivo a prática docente é marcada por sentimentos de negação. No entanto, esses sentimentos são a origem de inquietações que visam a (re)construir o fazer em sala de aula. Os métodos *androcêntricos* (LOURO, 1997, 2000), descritos pelas professoras-alunas como a prática de castigos, punições e anulação dos desejos do outro, são fortemente rejeitados, apesar de revelarem o fracasso em substituí-los pelas *pedagogias feministas.*

Esse *desencanto* com a prática docente revela as dificuldades dessas professoras-alunas, cujas vozes e conhecimentos foram historicamente negados, em (re)descobrirem os saberes femininos como possibilidades pedagógicas. Ao longo da

história da educação o domínio masculino foi fortemente presente, ainda quando as mulheres passaram a ser maioria quantitativa em vários setores educacionais, o que justifica as dificuldades que têm em substituírem as práticas educacionais *androcêntricas* pelas *feministas*.

Isso, no entanto, não quer dizer que essas professoras, na realidade das suas salas de aula, não tenham também incorporado atributos domésticos como, a maternidade e a afetividade, numa equivalência das tarefas da mãe com os deveres da professora. O que eu questiono é sobre a construção de novas *representações* (*masculinas x femininas*) durante o processo de (re)significação das suas práticas.

Nesse sentido, as sessões de Mediação são relevantes porque permitem às professoras-alunas colocarem-se no centro das próprias investigações e superarem a auto-*opressão.*

3.2. A Prática como Esperança: a caminho da feminização

Nos enunciados que defendem a prática como *esperança* começam a serem abandonadas as negações e são utilizados verbos com uma carga semântica positiva, como: *tentar*, *mudar*, *respeitar* e etc:

> ***Fa:*** *Quem* ***conseguiu*** *também foi com* ***insônia, angústia, constrangimento****,* ***tentou não conseguiu****,* ***tentou*** *da primeira vez,* ***tentou*** *de novo (a tutora fala, mas a posição do gravador não permite escutar) foi* ***buscar*** *o que fez, correu atrás da tutora* (1M, p. 26, l. 13-16)

O *constrangimento*, a *insônia* e a *angústia* convivem com a *mudança*, a *consciência* e a *vontade*. Nesse sentido, as professoras-alunas, apesar de ainda

viverem dificuldades, já projetam favoravelmente o próprio trabalho. Em relação à prática como *fracasso* é possível observar que nos seus enunciados há uma tentativa de *libertação* (FREIRE, 1974) da prática pedagógica atual, que aprisiona e confina as professoras-alunas às negações e rejeições das suas possibilidades profissionais. Para FREIRE:

> *A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.* (FREIRE, 1974, p. 35)

Nesse sentido, a *palavra* (VYGOTSKY, 1989) tem, então, a função importante de, simultaneamente, expressar e modificar a realidade cotidiana da sua sala de aula. É a partir da *palavra* que essas professoras-alunas podem revelar a situação atual da sua prática docente e forjar novas *representações* (MOSCOVICI, 1978) de gênero essenciais às transformações das realidades cotidiana e discursiva sobre o próprio desempenho docente:

> ***Fa:*** *No começo eu fiquei muito agredida porque eu via muita coisa, no 1º ano eu queria assim, (I) as coisas que tinha aqui levar pra sala, Depois cheguei a num consenso , eu digo/, "não é por aí ",eu tenho que adaptar as minhas/ a minha REALIDADE aos alunos, o que vai dar certo para MINHA sala e não é TUDO que vai dar certo na minha sala que eu vejo aqui.* (1M, p. 23, l. 33-37)

Apesar de minimizada a frustração, uma vez que a professora-aluna já empreende algumas transformações na sua prática, muito embora nem sempre isso

lhe seja possível, considero como um dos grandes impasses o fato dessas professoras terem sido silenciadas e, somente agora, vivenciarem uma situação em que podem compartilhar conhecimentos e reavaliar seus fazeres. Nesse sentido, as questões de gênero são relevantes para compreender as origens dessas dificuldades:

> *(...) ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (...) são masculinos.* (LOURO, 2001, p. 89)

A prática como *esperança* demonstra que em suas avaliações as professoras-alunas revelam que a formação instaurou uma situação-problema: elas já sabem *o que* fazer, mas, nem sempre, conseguem realizar a tempo e da maneira que desejam. O universo masculino dominante nas várias dimensões que constituem a educação fazem da (re)significação da prática docente uma tarefa duplamente árdua: seja porque as professoras-alunas têm que empreender conhecimentos novos no seu fazer cotidiano em sala de aula, seja porque essa tarefa resulta de um duelo entre as práticas pedagógicas *androcêntricas* e *feministas*.

3.3. A Prática como Sucesso: a *libertação* do feminino

A terceira forma como as alunas (re)elaboram suas representações sobre a prática denomino de prática como *sucesso.* Essa categoria foi a mais freqüente em todo o corpus analisado. A *prática como sucesso* tem vários motivos para ser quantitativamente o tipo de avaliação mais freqüente dentre as demais categorias: as professoras-alunas estão em fase final de formação profissional e, nesse sentido,

precisam demonstrar (para si e para o grupo) a consolidação dos seus saberes, o que justifica uma avaliação positiva do seu trabalho docente.

Além disso, o *sucesso* é sinônimo, para essas professoras-alunas, da aquisição das *pedagogias feministas* em suas representações sobre a prática docente, e, portanto, da sua *libertação.* Esse fator reflete, finalmente, a realização de um dos objetivos iniciais da formação: a (re)significação da prática docente:

> ***Mi:*** *se eu for comparar meu hoje com meu oitenta e cinco, é uma lacuna enorme de oitenta e cinco prá noventa e oito, é uma diferença enorme, porque só sabe quem vivenciou ali, eu na sala de aula de uma primeira série, em oitenta e cinco, prá Mi numa sala de aula em noventa e oito da primeira série, alunos não são os MESMOS? tudo na mesma idade? todos quase vindos de casa, situação financeira a mesma* (2M, p. 51, l. 21-25)

Para a professora-aluna, o *sucesso* é sinônimo de transformação do seu hoje. Essa *lacuna* é, de fato, significativa do avanço que empreenderam durante a formação. Mais do que a apreensão do conhecimento teórico, essa transformação reflete o seu empenho em relação ao aluno. A professora-aluna não só relata as transformações ocorridas na sua prática docente, como esclarece que essas mudanças foram baseadas no abandono de procedimentos autoritários e punitivos em favor do respeito, da cooperação e compreensão.

As 03 categorias ora apresentadas e depreendidas a partir dos relatos das professoras em formação demonstram que a prática docente está em permanente (re)significação durante a formação dessas mulheres. Tais relatos chamam atenção, ainda, porque ilustram as representações de gênero que constituem o fazer pedagógico dessas professoras-alunas.

As 03 formas de avaliar a prática docente demarcam uma gradação de práticas mais racionais e autoritárias ao fazeres mais ligados à afetividade e ao lúdico. Portanto, a professora em formação se situa numa encruzilhadas de práticas nem sempre de opção e realização fáceis. A mulher, como lembra PONDÉ (2000), procura refletir acerca do seu desenvolvimento numa batalha constante para integrar o seu *eu* interior e social. A clausura do *feminino* oprime a mulher-professora e responde por uma educação e sociedade construída pelo/para o universo masculino sem a valorização da feminilidade como motriz para a releitura da história do homem e da mulher.

4. AS PROFESSORAS-ALUNAS: SUAS VOZES, SUAS HISTÓRIAS

A análise do relato das professoras-alunas me impôs duas questões importantes: quais especificidades de *gênero* têm essas professoras-alunas para manterem uma unidade básica na ressignificação de suas práticas docentes? Em que medida a história profissional dessas professoras-alunas pode ser (re)construída com generalizações?

Esse conjunto de perguntas revela a dificuldade de se apreender os aspectos mais pertinentes constitutivos da vida dos sujeitos à sua profissão. Outro problema é em não cegar às especificidades de gênero que cada professora-aluna se coloca diferentemente. Situação econômica, social, profissional, pessoal são alguns dos elementos que compõe a história de quaisquer indivíduos e, portanto, para apreender as questões de *gênero* que são comuns à todas as professoras pesquisadas, enfatizo cada professora em particular, sem deixar fugir o que lhes é específico.

Nesse sentido, aproveito os elementos depreendidos durante a *observação participante* e que estão no limiar da vida pessoal e profissional de cada professora-aluna para compreender como as questões de *gênero* permeiam-nas individualmente para, novamente, observar os traços comuns ao universo *feminino* docente.

Para CATANI et al. (org) (2000a), BUENO, CATANI e SOUSA (orgs.), (2000); NÓVOA (org.), 1992; PASSEGGI (2000, 2001a, 2001b) a inclusão da voz do professor na pesquisa é fundamental na medida em que focaliza o sentido que o próprio professor concede ao seu trabalho e à sua formação. Como adotei a perspectiva *etnometodológica*, a *voz* das professoras-alunas apresenta-se como fonte essencial para apreender o modo como significam o processo de mudança das suas práticas e como o problema do *gênero* subjaz essas transformações. No entanto, uma questão se impõe: Quais elementos dessa *voz* devem ser enfatizados na história docente dessas professoras-alunas?

O "perfil" dessas professoras-alunas foi apreendido, além das considerações decorrentes da *observação participante* (Notas da Pesquisadora), a partir de 03 fontes básicas: da **instituição** (ficha de matrícula), das **professoras-alunas** (Memorial e transcrição das Mediações), e da **Tutora** que ministrou os encontros do GB1 (Notas da Tutora). A partir dessas fontes, busquei apreender no seu **temperamento e atitude em face do grupo** e nas **contribuições do IFP e no olhar da tutora sobre a prática docente** os elementos essenciais à compreensão do universo feminino docente.

Essa pluralidade de olhares foi essencial a esta etapa da análise dos sujeitos, uma vez que descrever cada uma das professoras-alunas envolvidas na pesquisa exigiu-me uma compreensão ainda mais profunda das particularidades que constroem a história da mulher-professora.

Nesse sentido, a *triangulação dos dados*, isto é, o uso do conjunto de dados coletados no campo (transcrições, Memoriais, Notas da Tutora, etc.) foi a forma mais legítima de (re)constituir a perspectiva dos sujeitos, uma vez que "detém", sob diversos olhares, o objeto de interesse: o *gênero*.

4.1. Eunice

Temperamento e Atitude Face ao Grupo

A professora-aluna se relacionava muito bem com o grupo. Aceitava brincadeiras das colegas e, como era a menorzinha, parecia que a tinham como "mascote". Explicitava para o grupo posicionamentos sempre críticos acerca da sua prática, do seu memorial, da sua escola, do IFP, etc. Na apresentação de um seminário demonstrou ser muito capaz e eficiente. Suas falas sempre eram claras e pontuadas por um tom de voz muito incisivo e não parecia se inibir com a presença das colegas. Nesse sentido a Tutora comenta:

> *A aluna relacionou-se bem com os demais membros do grupo, além de ter participado, com responsabilidade, das atividades desenvolvidas. Porém, percebi que não tinha disponibilidade para colaborar com os colegas na superação das dificuldades que surgiam no processo de elaboração dos Memoriais (um certo individualismo).* (Notas da Tutora, nº 01)

Às vezes, enquanto o grupo discutia, conversava baixinho com outra colega, parecendo se divertir com isso. No entanto, mantinha uma relação bastante profissional com a Tutora. Pontualmente entregava as tarefas, avisava quando

precisaria faltar, apontava sugestões acerca do encaminhamento das atividades, pedia respostas e/ou sugestões para seus problemas.

A Prática Docente: Contribuições do IFP e o Olhar da Tutora

Eunice sempre enfatizava as contribuições do Instituto na sua prática docente. Parecia sempre muito satisfeita com o IFP. Segundo a Tutora, Eunice *viu a instituição como peça importante no seu crescimento profissional, e assim, procurou realizar bem todas as tarefas* (Notas da Tutora, nº 01). No dizer da professora-aluna, o IFP foi a fonte das suas reflexões acerca da sua prática docente:

> *Hoje, posso afirmar que o meu ingresso no IFP possibilitou-me refletir sobre minha prática e verificar em que aspectos ela estava deficitária e, mais que tudo, forneceu-me, por meio dos teóricos estudados, os subsídios necessários para renová-la.* (Mem. 081/99, p. 22)

Para a Tutora, a professora-aluna sempre *demonstrou confiança e receptividade às orientações que lhes eram encaminhadas (...) em relação à sala de aula* (Notas da Tutora, nº 01), fator que resulta da sua *vontade de superar suas deficiências teóricas (...) para desenvolver da melhor maneira possível o seu fazer pedagógico* (Notas da Tutora, nº 01).

De fato, Eunice tinha o perfil da professora comprometida. Nas Mediações Didáticas sempre buscava respostas para as suas dificuldades em sala de aula, e relatava também seus sucessos. Parecia estar sempre atenta para os pontos que pudessem contribuir na sua prática docente.

4.2. Fabíola

Temperamento e Atitude Face ao Grupo

Fabíola tinha ótimo tom de voz e gestualidade. Tinha o perfil da pessoa determinada, segura e ativa e se definia como *extremamente emotiva* e *perfeccionista*.

O fato de lhe agradar relatar as experiências bem sucedidas da sala de aula na qual ensinava não era muito bem aceito pelas colegas. Percebi que as suas colegas exigiam como ingresso para pertencer ao grupo o compromisso de "lavar o rosto", "tirar a máscara", "desnudar-se dos disfarces", e achavam que Fabíola relutava em "entregar os pontos" e isso dificultava o relacionamento.

A Tutora tentava sempre fazer com que Fabíola se centrasse, nas discussões, nos temas de interesse do grupo e não apenas nos aspectos específicos da sua prática. Como as suas colegas admitiam com mais facilidade as fragilidades das suas práticas pedagógicas sentiam como se Fabíola (que relatava bem mais seus sucessos) se distanciasse da realidade comum ao grupo. Nesse sentido sua Tutora comenta:

> *Não se integrou bem ao grupo. Percebi que sua participação era distante e superficial como se estivesse ali apenas por obrigação. Faltou a várias Mediações e quando presente e falando muito, observei a ausência de um envolvimento seu nas questões discutidas, importantes para o crescimento do grupo.* (Notas da Tutora, nº 02)

Como aluna, faltava muito, mas colaborava nas discussões das aulas. No entanto, a Tutora precisava está sempre atenta para assegurar a oportunidade de falar

às outras professoras-alunas, fazendo cortes, interrompendo-a, ou solicitando que encerrasse:

> *(...) gostava de centralizar a palavra e não abria espaço para as outras colocarem suas opiniões. Também não apreciava ouvir uma explicação até o final, tornando, então, complicada a reelaboração de suas questões.* (Notas da Tutora, nº 02)

No entanto, parecia ter boas amizades fora do GB1. Algumas vezes, observei outras professoras-alunas referindo-se à ela como uma "aluna-sucesso", uma espécie de modelo para algumas colegas do IFP. Lembro da primeira Mediação em que Fabíola leu para os demais grupos de base o seu memorial. Todos estavam cheios de expectativas, e, ao final, foram ao seu encontro a fim de parabenizá-la e ratificar que realmente ela havia correspondido às expectativas.

A Prática Docente: Contribuições do IFP e o Olhar da Tutora

Durante os encontros, sua Tutora teve muitas dificuldades em ajudá-la, seja na escrita do Memorial, seja na prática pedagógica, pois Fabíola relutava em aceitar suas sugestões. Percebia que às vezes era difícil a Tutora conseguir, inclusive, fazer-se ouvida.

Fabíola elogiava muito o IFP e não poupava palavras para comentar a sua importância para o avanço da sua prática docente. Relatou inclusive que procurava incentivar outras colegas de trabalho a ingressarem no Instituto. Dessa forma, se mostrava uma excelente divulgadora da formação dispensada pelo IFP.

> *A soma desses conhecimentos adquiridos durante a trajetória estudantil e profissional, especialmente no IFP, condicionaram*

> *avanços significativos relacionados ao meu fazer pedagógico. Observo que hoje fiz mudanças relevantes que tornaram minha prática pedagógica reflexiva. Compreendo o compromisso ético e político que devo assumir para exercer minha profissão e para continuar trabalhando numa perspectiva de formação continuada (...)* (Memo. 082/99, p. 25)

A maneira empolgante como Fabíola comentava a sua formação no IFP era, de fato, contagiante. Sua satisfação em ser aluna do Instituto era motivo de imenso orgulho pessoal, observado também pela Tutora:

> *A aluna verbalizou a enorme contribuição da instituição para a sua prática (...) e considerou-se como excelente profissional mesmo que a observação de sua prática evidenciasse o contrário.* (Notas da Tutora, nº 01)

Mostrava-se muito preocupada com sua sala de aula. Sempre mencionava as atividades que estava desenvolvendo na sua escola e as inovações que procurava fazer. Era entusiasmada com a profissão. Falava sempre com prazer e satisfação da docência:

> *Aprendi que não devo parar nessa viagem, mas continuar buscando conhecimentos através de uma formação continuada, para que eu possa avançar em uma prática pedagógica que acompanhe a evolução dos tempos e, assim, poder mediar o aluno de forma clara e precisa onde o processo de ensino aprendizagem aconteça da melhor forma.* (Memo. 082/99, p. 26)

A profissão de professora era uma fonte de vitalidade para Fabíola. Relatava sobre sua prática docente sempre com a alegria marcante aos profissionais

satisfeitos com seus trabalhos. Se por um lado esse fator ameaçava sua convivência harmônica no GB1, por outro lhe dava ânimo para seguir a *viagem*.

4.3. Ivana

Temperamento e Atitude Face ao Grupo

Ivana era bem relacionada com o grupo de base, mas parecia ser com Eunice com quem mais se afinava. As outras colegas demonstravam-lhe imenso carinho, tendo sempre para ela uma palavra de encorajamento ou elogio. No entanto, não me recordo de Ivana, alguma vez, ter incentivado ou avaliado quaisquer atitudes de suas colegas, o que às vezes me dava a impressão de que ela não se dava conta das discussões que ocorriam nas Mediações, como se estivesse com o pensamento em outras coisas. Sobre a sua atitude face ao grupo a Tutora comenta:

> *Houve um entrosamento parcial com o grupo: ela não se envolveu de forma intensa e nem ficou totalmente alheia, além de tudo, falava e sorria pouquíssimo, mesmo nas horas de descontração. Ficou-me a impressão que essa atitude caracterizava a sua postura normal diante do mundo.* (Notas da Tutora, nº 3)

Na percepção da Tutora, o pouco envolvimento de Ivana com o grupo e suas tímidas participações nas discussões e brincadeiras não era uma atitude exclusiva daquela situação de sala de aula, mas uma característica constante em quaisquer circunstâncias da vida.

O seu temperamento retraído fazia com que a Tutora procurasse engajá-la nas discussões, tendo em vista que por iniciativa própria ela não participava. Por

isso, Ivana era considerada um “anjinho” que “não mata uma mosca” e “não mexe com ninguém”, para usar expressões populares que traduziriam melhor o seu perfil.

Sua aparência frágil exigia da Tutora sutilezas ao se referir à sua prática pedagógica ou ao seu Memorial para seus comentários não serem motivo de mágoas. Recordo-me que algumas vezes a Tutora comentou despender muitos esforços para obter de Ivana informações ou avaliações pessoais sobre sua prática docente ou qualquer outro assunto discutido

> *Percebi suas dificuldades tanto na prática pedagógica, como na realização das tarefas no IFP, inclusive na redação do Memorial, mas era como se não estivesse à vontade para expor suas dúvidas. Provavelmente, se tivesse solicitado mais explicações, teria superado melhor problemas simples.* (Notas da Tutora, nº 3)

Apesar da Tutora saber das dificuldades de Ivana para empreender a sua formação, o seu temperamento tímido dificultou, no dizer da própria Tutora, o acesso à solução dos problemas relativos à sua prática docente e à escrita do Memorial.

A Prática Docente: Contribuições do IFP e o Olhar da Tutora

A sua falta de iniciativa, seu olhar sempre para baixo, seu físico magrinho e cabeça inclinada, riso nervoso e os poucos gestos ao falar durante as Mediações contrastam com seu comentário espontâneo sobre a importância desses encontros e suas contribuições para a sua vida pessoal e profissional:

> *Este processo de formação vivenciado nesse curso fez-me crescer não só na prática pedagógica, mas abriu-me novas perspectivas, tornando-me mais segura como pessoas e profissional, pois as trocas*

> *de experiências com outros professores, o uso das metodologias diversificadas e o contato com idéias de vários teóricos ajudaram-me resolver situações novas na sala de aula, e a entender melhor o processo ensino-aprendizagem.* (Mem. 083/2000, p. 24)

Como aluna Ivana sempre cumpria as tarefas, nunca faltava, sempre era pontual com horários, etc. No entanto, sobre seu engajamento profissional, sua Tutora comenta que *a profissão não lhe dava entusiasmo, agia como se estivesse desestimulada para realizar um trabalho de melhor qualidade* (Notas do Tutor, nº 2).

4.4. Marieta

Temperamento e Atitude Face ao Grupo

Marieta tinha sempre a iniciativa de falar e comentar com certa modéstia suas atividades como professora e aluna. Não escondia seus insucessos e angústias. Estava sempre muito alegre ou muito triste. Elogiava suas colegas e tocava-as com a mão no ombro, como oferta de apoio.

Nas primeiras Mediações o seu relacionamento com a Tutora foi muito difícil. A Tutora exigia mais do que Marieta podia oferecer ou, esta oferecia menos do que era necessário. Aos poucos, a relação entre elas foi se tornando menos tensa. A Tutora comenta em suas Notas:

> *A aluna via-me com grande respeito, até mais que isso, era como se eu lhe despertasse um certo temor. Aceitou e seguiu, com muita humildade, todas as orientações que lhe foram dadas, externando sempre muita confiança e profunda gratidão.* (Notas da Tutora, nº 4)

Inicialmente, sempre que a Tutora pedia que prestasse conta de suas tarefas, as justificativas de Marieta eram sempre as mesmas: *Ninguém me disse nada...*; *Na minha Escola não pode...*; *Eu fui prejudicada...* Dava a entender que não conseguia cumprir seus deveres, porque alguém a atrapalhava de alguma forma. Como a Tutora nunca se mostrava satisfeita com suas explicações, ela foi modificando suas atitudes por iniciativas de ação: *Eu vô tentar, não sei se vou conseguir...*

Marieta era muito falante e muito calada; muito alegre e muito triste; inicialmente, pouco cumpridora do seu papel de aluna, mas muito capaz;... Era assim Marieta... Uma dessas pessoas que só precisa de uma chance para provar sua potencialidade.

A Prática Docente: Contribuições do IFP e o Olhar da Tutora

Marieta relatou as contribuições do IFP na sua vida docente. Conhecimentos e experiências adquiridos eram mencionados na otimização da sua prática. A Tutora considera que, para Marieta, o *Instituto representava a realização de um sonho quase impossível* (Notas da Tutora, nº 4).

No entanto, a professora-aluna demorou muito a admitir não ter cumprido adequadamente seu papel como aluna no Instituto. Estava com problemas graves de reprovações em disciplinas por falta, por não ter entregado os trabalhos, etc, a ponto de pôr em risco sua conclusão do curso. No entanto, testemunhei a dura mudança desse quadro. O esforço conjunto de algumas pessoas que fazem o IFP deram à Marieta a oportunidade de se refazer, deixar de ser uma “aluna-fracasso” e demonstrar sua potencialidade.

Nas Mediações relatava bastante preocupação acerca de seu desempenho na sala de aula que lecionava. Também não escondia os sucessos. Sua Tutora, que acompanhava de perto sua regência, comentou sobre seu esforço em *realizar com competência e responsabilidade suas atribuições profissionais* (Notas da Tutora, nº 4).

4.5. Milena

Temperamento e Atitude em Face do Grupo

Milena era uma pessoa sempre atenta e alegre. Parecia, por isso, ser muito querida das suas colegas. Tinha sempre a preocupação de ajudá-las e de, revelando suas agonias, ser ajudada também. Posso dizer que Milena tem o perfil da pessoa sincera e espontânea, sendo também considerada pela Tutora (nas suas Notas, nº 05) como *responsável, receptiva, e com tendência a liderança.*

Muito bem relacionada com o grupo, sobretudo com Marieta e Eunice. Milena gostava muito de brincar com as colegas, inclusive comigo e com a Tutora. Foi uma das primeiras alunas a me assumir como membro do grupo, dando-me a primeira versão do seu Memorial para eu avaliar. Milena sempre procurou dar uma palavra de encorajamento às colegas, e parecia muito sincera nos elogios e nas críticas que fazia. Participava sempre das discussões que ocorriam nas Mediações, seja opinando, criticando, elogiando, pedindo sugestões, explicitando suas agonias, angústias ou dificuldades. A maioria das vezes nem precisava a Tutora solicitar a sua participação, como atesta o trecho a seguir:

> *A aluna participou ativamente de todas as atividades do grupo nos momentos de Mediação e fora deles, demonstrando respeito,*

> *engajamento e disponibilidade para cooperar no crescimento do grupo.* (Notas da Tutora, nº 05)

Não escondia sua profunda admiração pela Tutora. Revelava durante as Mediações que a Tutora era para ela um *exemplo de vida*, um *modelo de profissional* e *de competência*

Como a maioria das outras alunas sempre buscava na Tutora o apoio para o que fazia e/ou escrevia. Considero que sua Tutora exercia enorme influência na escolhas que lhe fossem necessárias realizar, além de se constituir num modelo de profissional docente que inspirava a professora-aluna.

A Prática Docente: Contribuições do IFP e o Olhar da Tutora

Milena relatava freqüentemente a importância do IFP na sua vida profissional e na mudança da sua prática pedagógica. Embora admitisse que ainda tinha muito a aprender e/ou a colocar em prática, reconhecia o IFP como um dos centros geradores das suas melhorias profissionais:

> *Este Curso de Formação abriu para mim novos horizontes, pois meu fazer pedagógico está sendo renovado e fundamentado sob os efeitos de novas leituras e estudos, refletidos no dia-a-dia da sala de aula. Logo ao iniciar o curso, percebi que era necessário refazer as minhas concepções sobre o que era realmente educar e formar um cidadão (...)* (Mem. 085/99, p. 15)

> ***Mi:*** *(...) e hoje eu vejo que eu CRESCI nessa, como professora eu/, como é, hoje eu não sou uma professora, hoje eu sou uma educadora, hoje eu posso dizer assim, com todas as letras: "Eu sou mais uma educadora", por::que essa trajetória que eu ESCREVI no memorial*

> *me deixa bem assim (I): "Eu não sou uma professora, eu sou uma educadora" pra mim isso é importantíssimo, essa parte, eu escrevi escrevi, mostrando esse CRESCIMENTO profissional, pra mim é muito significante* (13M, p. 208, l. 22-28)

Sobre seu engajamento profissional, Milena sempre se mostrou muito responsável e comprometida com sua formação. Sempre pontual na chegada às Mediações, e muito participativa, Milena sempre revelou sua preocupação com seus alunos. Temia que encerrasse o ano letivo e ela não conseguisse ensiná-los os conteúdos básicos para o ingresso a série seqüente. Sua Tutora sempre a elogiou muito como professora.

4.6. Sonhos e Pesadelos das Mulheres-Professoras

Não é mero acaso que as professoras em formação do GB1 sejam todas do sexo feminino. No IFP 95,2% da clientela concluinte no ano 2000 era constituído de mulheres. Realidade também observada entre os professores-formadores dessa instituição, onde as mulheres representavam 82,5% do quadro docente. Em anos anteriores, pesquisas como as de BALDI (1996, 2000) e GADELHA (1997) também demonstraram a predominância feminina seja no quadro docente ou discente dessa instituição.

Essa feminização dos cursos destinados à formação de professores para lecionar nas séries iniciais inaugura o ingresso da mulher no cenário educativo nacional.

ALMEIDA (1998) ao analisar minuciosamente a imprensa de São Paulo desde o fim do século XIX até 1930, e entrevistar professoras que ensinaram durante

os anos 40 e 50, pôde recuperar o contexto sócio-histórico em que as mulheres ingressaram na profissão docente e complementou a sua análise com histórias de vida relatadas por professoras que vivenciaram o período. Apesar de cerca de um século separar o ingresso da mulher na profissão docente, há ainda muitas semelhanças entre as professoras-alunas participantes desta pesquisa. Esse fator é importante para a compreensão da própria história da educação e me leva a considerar a existência de um universo docente *feminino*.

Apesar de todo esse tempo, os percentuais recolhidos no IFP são uma pequena amostra da continuidade da feminização na profissão docente, que pode ser atestada não somente pelos números supracitados, mas também pelo ideário que atravessa a formação superior das professoras-alunas participantes desta pesquisa. As motivações para o exercício da profissão, os problemas salariais, os sentimentos e expectativas diante da docência, ainda se repetem na atualidade, situando o universo *feminino* docente comum ao de meados do século XIX quando a mulher passa a pleitear espaço no magistério.

ALMEIDA (1998) considera que a profissão docente, para mulher do início do século XX representava a possibilidade de ingressar na esfera pública e lograr a remuneração que lhe daria um mínimo de liberdade e permitir-lhe-ia contribuir no sustento doméstico:

> *(...) o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuraram na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia seu poder.*

> *Não resta dúvida de que ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira ou costureira, e, mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres.* (ALMEIDA, 1998, p. 71)

Nas décadas iniciais do século XX a docência (e a enfermagem) era uma das raras formas da mulher, mesmo as das classes sociais mais favorecidas, obter prestígio social e/ou econômico. Atualmente, a conclusão da licenciatura a nível superior para as professoras-alunas do IFP, embora represente o início de uma luta para adquirir melhoria salarial[22], lhes concede um avanço profissional e expressiva satisfação pessoal:

> ***Mi****: eu comecei a entender melhor esse (I), porque a gente que não tem acesso, eu digo a gente, eu que tenho acesso a esses livros de aprendizagem é/, há pouco tempo eu fiz um curso onde não dava acesso a essas coisas, você já viu né!?, no meu escrito e quando comecei a descobrir determinadas coisas, aí a gente fica, entra naquele conflito sabe!?, entra num conflito danado, num sabe o que faz ou se gosta de fazer, e a gente ver que se fizer da maneira como a gente fazia há dez anos atrás aquilo não tem sentido nenhum, não tem mais sentido eu fazer determinados trabalhos para meus alunos, determinadas coisas pra ir cumprir, eu vou levar meu aluno a quer, né!?, eu vou levar meu aluno a que ele fazer desenho, se eu nem eu sei desenhar, então essas coisas, esses tipos de coisas é eu vejo que só tem melhorado (...)* (7M, p. 103, l. 27-37)

O depoimento de Marieta é uma síntese das expectativas dessas professoras-alunas diante da escolha da profissão. As imposições econômicas fazem-

---

[22] Embora com a graduação a nível superior, ao terminarem o curso, as professoras-alunas não têm, de imediato, a mudança de nível no seu contrato de trabalho. As dificuldades burocráticas fazem com que muitas delas continuem, durante vários anos, com o salário de professor não graduado.

na, de certo modo, perpetuar o quadro do início do século em que a docência era a única alternativa de remuneração para as mulheres. Hoje, embora seja de domínio público o ingresso feminino em todas as áreas, o que modificou as expectativas diante do magistério, para essas professoras-alunas a docência ainda lhes parece ser a única alternativa de remuneração, fator que representa a motivação inicial para a escolha da profissão[23].

Para ALMEIDA (1998), a remuneração é um elemento muito importante porque através da profissão a mulher passou, muitas vezes, a tornar-se provedora das despesas domésticas:

> *Essa mulher que desejava ser professora também procurava construir uma identidade no contexto do simbólico e da cidade, buscava o prestígio social e cumpria um dever sagrado, ao mesmo tempo que alardeava sua vocação, a qual, por sua vez, justificava o desejo de seguir uma carreira que era comparada a um sacerdócio. Mas, com as alterações econômicas e a transformação nos costumes, algumas dessas mulheres passaram a desejar receber um salário, e, com ele, adquirir bens materiais. Uma remuneração que lhes permitisse sustentar-se com dignidade na falta de fortuna própria e libertarem-se, ainda que parcialmente, da tutela masculina não só era bem vinda, como necessária. Com o tempo, por conta das dificuldades financeiras decorrentes do reflexo da economia do país, o salário da professora passou a ser importante também na vida da família e em alguns casos tornou-se até a única forma de sustento.* (ALMEIDA, 1998, p. 169)

[23] Essa constatação não é fruto somente das leituras dos memoriais das professoras-alunas pesquisadas e da *observação participante*. A participação em Bancas examinadoras de memoriais ao longo desses anos permitiu-me observar que essa é uma realidade freqüente entre tais professoras. Na Base de Pesquisa, o tema sobre as motivações da escolha da profissão de professor tem sido objeto de estudo da pesquisadora CNPq-IC Luciana Medeiros da Cunha, sob a orientação da Profa. Dra. Conceição Passeggi.

Esse quadro ainda é vivenciado pelas professoras-alunas pesquisadas. De acordo com a *Ficha dos informantes* todas as cinco professoras-alunas sustentam sozinhas as despesas da casa, ou dividem as despesas com o marido, com os filhos ou com outros familiares. Não há, então, a *economia de alfinetes*[24]. A renda das professoras é fonte significativa para o sustento doméstico.

O sentimento que antes as professoras pioneiras na profissão docente vivenciaram ao cursar o magistério, atualmente é experienciado com a conclusão do curso superior, como demonstram os relatos das professoras-alunas pesquisadas.

No entanto, uma diferença básica se apresenta entre as professoras pioneiras na docência e o grupo pesquisado: para as professoras-alunas do IFP a licenciatura já é uma realidade ao ingressarem no Instituto, uma vez que já têm o curso do magistério e que estão na formação em serviço, por isso, o "prestígio" e a "ascensão" concedidos pela profissão já são conquistas.

A grande expectativa é em transformar a sua prática docente, como revelam na ficha dos informantes, ao responder sobre o motivo de ingressar no IFP. Embora cada professora-aluna vivencie particularidades no dia a dia da sua profissão e sejam, por isso, avaliadas diferentemente pela Tutora, (re)constroem em conjunto a história feminina docente.

A formação deixa de ser apenas o ingresso para a esfera pública e oportunidade de remuneração, para se constituir também numa etapa avançada de *libertação* dos saberes femininos e, nesse sentido, de ressignificação de si enquanto mulher-professora.

---

[24] Segundo ALMEIDA (1998) essa expressão foi usada nas primeiras décadas do século XX para significar que a remuneração das professoras não era necessária para o sustento da casa, mas tão somente para a aquisição de utensílios pessoais de interesse feminino. No entanto, a autora mostra a importância da remuneração às mulheres para o sustento próprio e da família.

O desejo de superar o *fracasso* e a tingir o *sucesso* guarda o objetivo de reconstruir suas *representações* de gênero sobre a docência feminina, que lhes "assombraram" durante a infância e lhes inspiraram no início de suas carreiras.

Ao ressignificarem a prática docente as professoras-alunas buscam ser a *magistra-magister* sem apagar a mulher, como faz a *crudelis*, nem ignorar o *masculino*, como faz a *mater*.

Embora a Proposta Pedagógica do IFP tenha como um dos princípios fundamentais a prática docente no centro das avaliações das próprias professoras-alunas, o que permite-as ressignificar o próprio saber, é necessário enfatizar o estudo sobre as questões de *gênero* durante a formação docente.

Na realidade dessas professoras-alunas persistem ainda alguns problemas relacionados à feminização da profissão: o desprestígio profissional, financeiro, jornada dupla de trabalho (em casa e na escola), estereótipos da feminização docente, etc. Esses fatores revelam a importância de se considerar as questões de gênero na formação dessas professoras, a fim de que elas possam, assim, situar as suas escolhas, seus sentimentos e sua prática docente.

CONCLUSÕES

A perspectiva teórica do *interacionismo sócio discursivo* (BRONCKART, 1999) permitiu analisar os processos cognitivos e discursivos empreendidos pelas professoras-alunas subjacentes à ressignificação da sua prática docente.

Com a análise dos memoriais, identifiquei a origem dos estereótipos de *gênero* (ALMEIDA, 1989; LOURO, 2000a, 2000b, 2001) dos sujeitos investigados sobre a profissão docente. A análise das transcrições forneceu os elementos explicativos da forma como esses estereótipos influenciam o cotidiano da profissão e como as professoras-alunas tentam se *libertar* (FREIRE, 1974) dessas imagens e criar novas *representações* (MOSCOVICI, 1978; FARR, 1999; ALVEZ-MAZZOTTI, 1994).

Por um lado, esses resultados contribuem para a compreensão da repercussão da feminização do magistério no discurso sobre o cotidiano das salas de aula das professoras das séries iniciais e, por outro, no papel que o processo formativo exerce na ressignificação dessas *representações*.

A análise dos dados revela, ainda, as duas faces do discurso das professoras-alunas sobre a sua prática: uma voltada para as representações de *gênero*, que subjazem ao seu fazer pedagógico, e a outra para os processos cognitivos empreendidos nas *Mediações Didáticas* para a transformação desse fazer pedagógico.

A apreensão das três formas como a prática docente é (re)significada demonstra a importância da formação profissional recebida na transformação dos seus saberes. Os sentimentos de *fracasso, esperança* e *sucesso*, revelados na *voz* das professoras-alunas, demonstram que a linguagem é elemento *mediador*, que

possibilita alcançarem o seu *desenvolvimento* cognitivo (VYGOTSKY, 1989), compartilhar dos discursos (e saberes) das suas colegas e formular novas *representações* de *gênero* sobre a prática docente.

Ao analisar as transcrições é possível depreender a evolução dos processos cognitivos que permitiu a passagem da prática como *fracasso* para a prática como *sucesso*, e, ao mesmo tempo apreender as *representações* emergentes sobre o próprio trabalho.

O estudo realizado a partir da *voz* dessas professoras demonstra o papel da linguagem como *instrumento psicológico* (VYGOTSKY, 1989) e simbólico através do qual as professoras-alunas reorganizam a sua realidade docente e podem nesse sentido, agir sobre o mundo de acordo com as suas novas *representações*. Por isso, a identificação dos estereótipos da *magistra-mater* e *magistra-crudelis* foi fundamental para compreender, por um lado, as razões do fazer pedagógico dessas professoras e, por outro, permitir fazer uma releitura da história da Educação do Brasil, com ênfase no universo feminino docente a partir da perspectiva dos próprios sujeitos.

Tais estereótipos demonstram, ainda, que a prática docente além de ser influenciada pelas teorias, tradições pedagógicas e objetivos político-educacionais mais amplos é também determinada pelo *gênero*, permitindo que as relações de poder e as diferenças de saberes entre os universos *feminino e masculino* incidam sobre as escolhas e fazeres que as professoras-alunas realizam no dia a dia das suas salas de aula.

A pesquisa, ao enfatizar as *questões* de *gênero* na formação de mulheres-professoras, não só revela o problema da exclusão do *feminino* (MATOS, 1989; PONDÉ, 2000; LOURO, 2000a, 2000b, 2001) na sua vivência pedagógica cotidiana, como aponta os seus investimentos cognitivos e discursivos na formulação de novas

representações. Tal fator importa na redefinição do processo formativo docente de nível superior como oportunidade de assunção não só de conhecimentos teóricos e práticos, mas do próprio *mundo subjetivo* no qual as professoras-alunas desempenham papel privilegiado em suas *auto-representações* (HABERMAS, 1989).

Na *voz* dessas professoras-alunas emerge uma nova *representação* da mulher-professora: a de *magistra-magister*. A construção dessa *representação* permite compreender seus os desejos e expectativas diante da profissão e seus esforços para redefinirem suas *representações* de *gênero*, que integra, dessa vez, o *feminino e o masculino*.

Ao (re)construírem as suas *histórias míticas* (FÉRNANDEZ, 1991), as suas vozes constituem-se também no elemento *mediador* do seu *desenvolvimento* (VYGOTSKY, 1989), revelando, então, a importância da investigação do *dizer* sobre o seu *fazer* (BRUNER, 1997). Essa é sem dúvida uma forma excepcional de apreender os processos cognitivos, discursivos e representacionais em jogo na formação docente.

Ao tomar a linguagem como elemento *indicial e reflexivo* (COULON, 1995a, 1995b), os relatos das professoras-alunas foram analisados com base no *contexto natural* de produção (BOGDAN e BIKLEN, 1994) dos sentidos dele constituintes e constitutivos. Tal perspectiva permitiu o acesso aos significados formulados pelas professoras-alunas sobre as questões de *gênero* da sua prática docente durante as *Mediações Didáticas*, tornando *accountable* essa realidade (COULON, 1995a, 1995b).

Para a formação da mulher-professora, trata-se de um aspecto relevante, uma vez que, além de ser focalizado o seu papel na pesquisa pedagógica é também

enfatizada a importância das questões de *gênero* para a compreensão da sua prática docente. Ou seja, ao colocar a *mulher* no centro da investigação, além de buscar as razões históricas que permitiram a feminização do magistério, esta pesquisa revela também os estereótipos do universo feminino docente, subjacentes a essa conquista, e que permeiam o fazer em sala de aula.

Na sua *Proposta Pedagógica*, o IFP visa a reflexão crítica sobre a própria prática docente pelos professores-alunos e, nesse sentido, sendo uma instituição predominantemente constituída por mulheres, as questões de *gênero* devem ser ponto importante da formação profissional. Esse enfoque permitiria às professoras-alunas compreenderem melhor o papel da mulher na Educação no Brasil e identificar razões histórico-culturais que as fazem repetir em suas próprias salas de aula os estereótipos da profissão docente veiculados pelos discursos oficiais.

A metodologia adotada no trabalho de campo permitiu *descortinar* a mulher-professora (ALMEIDA, 1998, p. 48), uma vez que durante a *observação participante* (BOGDAN e BIKLEN, 1994) foram recolhidos diversos elementos específicos da formação oferecida no IFP (seus memoriais, os relatos das Mediações, fichas de matrícula, etc.), reveladores das características comuns ao seu universo feminino docente.

Nesse sentido, os professores-formadores dispõem, no cotidiano das *Mediações Didáticas*, para me referir apenas aos encontros em que se desenvolveu esta pesquisa, da *voz* das suas professoras-alunas como dados essenciais à pesquisa das questões de *gênero* que emergem na formação superior.

A jornada dupla de trabalho, as motivações que fazem a mulher “optar” pela profissão de professor, as difíceis condições salariais e profissionais vivenciadas pelas professoras-alunas são elementos característicos, principalmente, da realidade

das mulheres-professoras do ensino das séries iniciais, cuja luta pelo reconhecimento do status profissional emerge com vigor na análise das transcrições.

Na base desses problemas está a relação histórica de desigualdade *feminino/masculino*, que responde, em parte, por essa realidade e é refletida na forma como essas professoras-alunas reconstroem as suas *representações* de *gênero* sobre a profissão de professor e nos investimentos discursivos e cognitivos da ressignificação da sua prática docente.

A análise do perfil de cada professora-aluna em particular permitiu considerar as suas diferenças diante das características comuns ao universo feminino docente, já apontadas ao longo deste trabalho. Para tanto, a *triangulação dos dados* (ANDRÉ, 1995, 2000) revelou-se uma metodologicamente interessante para relacionar as conexões entre as diversas esferas que contribuem para compreensão da feminização do magistério como um fator que, ao caracterizar a forma de povoação do seu quadro docente, provoca também transformações no ideário sobre a profissão.

A *indução* (COULON, 1995a, 1995b) facilitou-me um posicionamento mais imparcial enquanto pesquisadora, permitindo-me realçar elementos expressivos do *corpus* para a pesquisa do objeto investigado. Ao deixar que os dados concedessem as respostas mais importantes à compreensão das questões de *gênero*, apreendi as categorias do *fracasso, da esperança e do sucesso*, como reveladoras dos processos cognitivos e discursivos, presentes na formação das *representações*.

Do ponto de vista metodológico, o estudo da ficha dos informantes e das Notas da Tutora e da Pesquisadora; as etapas que sucederam para transcrição dos eventos audiogravados; os modelos do Diário do Pesquiador; os procedimentos de seleção, categorização e a organização dos enunciados das transcrições apresentam-se, no meu entender, como contribuições importantes para o desenvolvimento da

pesquisa *etnometodológica* (COULON, 1995a, 1995b) de tipo *etnográfico* (ANDRÉ, 1995, 2000) e apontam fontes e metodologia de pesquisa promissoras para a compreensão dos fenômenos pedagógicos.

A ênfase na *voz* dessas professoras-alunas demonstra ainda a *assunção da identidade cultural* (FREIRE, 1999) como elemento fundamental para a formação docente. As perspectivas de CATANI et al. (org.), (2000a); BUENO, CATANI e SOUSA (2000); PASSEGGI (2000, 2001a, 2001b) sobre a importância dos relatos (orais e escritos) para permitir às professoras em formação a reconstrução dos seus saberes profissionais foram confirmadas nesta pesquisa ao observar o caráter determinante e recíproco entre linguagem e realidade (MOSCOVICI, 1978; BAKHTIN, 1997a, 1997b, 2000). Assim, ao criarem uma nova realidade docente através da (re)construções de suas (auto-)representações, as professoras-alunas estão, de fato, recriando a sua *identidade* de professor.

Nesse sentido, este trabalho, ao focalizar os processos cognitivos e discursivos subjacentes às *representações* de *gênero* sobre a profissão docente, ao adotar novos parâmetros na metodologia de coleta, tratamento e análise dos dados, abre perspectivas para investigações científicas inovadoras, sobretudo, relacionadas às questões da *identidade* profissional da mulher-professora.

As conclusões desta pesquisa e os encaminhamentos teórico-metodológicos, aqui empreendidos, demonstram a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as *representações* docentes das mulheres-professoras que foram confinadas aos estereótipos docentes, por serem mulheres, por serem professoras e por ousarem assumir a profissão de ensinar o conhecimento.

Ao final dessas considerações, acredito que quer se trate da pesquisa acadêmica, ou de cursos de formação superior envolvendo mulheres-professoras

ambos deveriam considerar, através das questões de *gênero*, os seguintes aspectos: os problemas e saberes típicos da realidade feminina; as particularidades dos seus processos cognitivos e discursivos; os estereótipos que influenciam o seu fazer em sala de aula; os desejos e sentimentos profissionais "guardados" na ressignificação das suas representações docentes. Esses são elementos essenciais à investigação e formação da mulher-professora. Adotar a *neutralidade sexual* (ALMEIDA, 1998) implica em emudecer a *voz* da mulher e estabelecer a clausura aos saberes femininos.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. 1. ed. SP: Editora UNESP, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: TEVES, N. (org.) **Imaginário Social e Educação.** RJ: Gryphus, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A etnografia e o estudo da prática docente cotidiana. In: FERREIRA, Adir Luiz (org.). **O cotidiano e as práticas docentes.** Natal: EDUFRN, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marximo e filosofia da linguagem.** 8 ed. SP: Martins Fontes, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostóièvsky.** 2 ed. SP: Martins Fontes, 1997b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 3 ed. SP: Martins Fontes, 2000.

BALDI, Elena Mabel Brutten. **A Tutoria como Estratégia Educativa** na **Formação do Professor**, 1996. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BALDI, Elena Mabel Brutten. **A Tutoria segundo o corpo discente e a dinâmica de mediação adotada no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy** , 2000. (Tese Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. A Ressignificação da Prática Pedagógica de Professores em Formação. In: **Anais do XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, UFMA, Maranhão, 2001.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre e PASSEGGI, Maria da Conceição. Feminino x masculino na ressignificação da prática pedagógica de professores em formação. In: **Anais do X Colóquio Internacional da AFIRSE**, 2001, no prelo.

BOGDAN, Roberto C e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio discursivo. SP: EDUC. 1999.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2 ed. SP: Escrituras Editora, 2000.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2 ed. SP: Escrituras Editora, 2000.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada.** SP: UNICAMP, nº 23, p. 55-69, 1994.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. et al. **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação**. Natal: IFP, 1997. (mimeo).

CATANI, Denice Barbara et al. (orgs.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2000a.

CATANI, Denice Barbara et al. In: História, memória e autobiografía. In: CATANI, Denice Barbara et al. (orgs.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2000b.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

COLL, C. et al. (orgs.). **Construtivismo na sala de aula.** SP: Ática, 1998.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

CROSSETTI de ALMEIDA, Cybele. O magistério feminino laico. In: **Revista Teoria & Educação,** Porto Alegre, v. 4, p. 159-175, 1991.

EUNÍCE. **Memo. 01.** Natal: IFP, 1999.

FABÍOLA. **Memo. 05**. Natal: IFP, 2000.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHI, P (orgs.). 5 ed. **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora:** uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Abordagem da psicopedagogia clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FETTERMAN, David M. Ethnography step by step. **In: Applied social research methods** series, v. 17. London: Sage publications, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADELHA, Maria José de A. **Formação de professores: uma avaliação psicossocial,** 1997. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo_____.**

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papirus Editora, 1997.

IVANA. **Memo. 03.** Natal: IFP, 2000.

JACOBINA, Eloá e KÜHNER, Maria Helena (orgs.). **Feminino/masculino:** no imaginário de diferentes épocas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença:** masculino e feminino na cultura. Rio de Janeiro: Imago editora, 1996.

KENSKY, Vani Moreira. Memórias e Formação de Professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Bárbara et al (orgs). **Docência, Memória e Gênero:** estudos sobre a formação. 2 ed. SP: Escrituras Editora, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 2 ed. SP: Contexto, 1995.

KÜHNER, Maria Helena. No teatro grego, o espelho em que os rostos se dividem. In: JACOBINA, Eloá e KÜHNER, Maria Helena (orgs.). **Feminino/masculino:** no imaginário de diferentes épocas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. In: **Revista Teoria & Educação.** Porto Alegre, v. 4, p. 22-40, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000a.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Análise da conversação.** SP: Ática, 1986.

MATOS, Olgaria. Masculino e Feminino. **Revista USP.** São Paulo, n. 2, p. 133-138, jun-jul-ago, 1989.

MAY, Tim. Interviewing: methods and process. In: **Social Research:** inssues, methods and process. Buckingham: Open University Press, 1993. p. 91-110.

MAY, Tim. The method of participant observation. In: _____. **Social Research:** inssues, methods and process. Buckingham: Open University Press, 1993. p. 111-131).

MEDEIROS, Maria das Neves e DANTAS, Otília Maria Alves Nóbrega Alberto. Formação de professores em serviço: a experiência do IFESP. In: **Anais do X Colóquio Internacional da AFIRSE**, 2001, no prelo.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MOITA, LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**. SP: Educ, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA, LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** RJ: Zahar, 1978.

NABHOLZ, Maria Teresa de Barros e BARROS, Vitória Mendonça de. **As faces eternas do feminino:** no cinema e na propaganda. 1 ed. São Paulo: TRIOM, 1996.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

MARIETA. **Memo 04.** Natal: FFP, 2000.

MILENA. **Memo 05.** Natal: IFP, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-historico. SP: Scipione; 1997.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. SP: Plexus, 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de construção identitária**,** In: **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, Campinas:UNICAMP, 2000, no prelo.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Autoconhecimento: Metacompetência Para a Formação Permanente In: **Anais do I Congresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Natal: SESI, 2001a, no prelo.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Subjetividade e alteridade na formação docente ao longo da vida In: **Anais do X Congresso Internacional da AFIRSE**, Natal:UFRN, 2001b, no prelo.

PEREIRA, Francisco de Assis. **As contribuições do texto livre na vitalização pedagógica da sala de aula: uma experiência na escola pública,** 1997. (Tese de Doutorado-UFRN). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PONDÉ, Glória. Releituras do feminino na literatura infantil. **Revista VIDYA –** Revista do Centro Universitário Franciscano Santa Maria/RS, v. 19, n. 33, p. 73-81, jan-jun, 2000.

PRETI, D. (org). **Análise de Textos Orais**, Projeto NURC/SP, SP: FFLCH-USP, p. 236, 1995.

SOUSA, Cynthia Pereira de. A Evocação da Entrada na Escola. In: BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 2 ed. SP: Escrituras Editora, 2000.

VION, Robert. **La communication verbale.** Analyse dês interactions. Paris: Hachette, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** SP: Martins Fontes; 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** SP: Martins Fontes, 1993.

TOBIN, Kenneth. Ethical issues associated with research on teaching and learning. In: **Les cahiers du CIRADE**, vol. 1, sept. Montreal: Université du Québec, 1998. p. 45-75.

Proposta pedagógica para o curso normal superior, 2000

Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental

Diretrizes curriculares nacionais para o ensino infantil

ABNT.