



**MODOS DE NARRAR A DOCÊNCIA:
REPRESENTAÇÕES DOCENTES DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

MODES OF NARRATING THE TEACHING:
TEACHING REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF PEDAGOGY

MODOS DE NARRAR LA ENSEÑANZA:
REPRESENTACIONES DE LA FACULTAD DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

*Rita Cristine Basso Soares Severo¹
Franciele Thais Scheuer²*

RESUMO: Conhecer os sentidos sobre a docência que as estudantes do Curso de Pedagogia trazem consigo e de que modo tais sentidos podem constituir suas identidades como futuras docentes são os eixos condutores deste estudo que tem como objetivo analisar as representações docentes que fazem parte do ideário das alunas do curso de Pedagogia. Articulamos nesta pesquisa o campo de formação docente e a pesquisa formação. Assim, revisitamos as histórias de vida de alunas através da escrita de um memorial descritivo. Buscamos suporte teórico em autores como Larrosa (1994; 1996; 2016), Josso (2004), Ferrarotti (1988) para discutir os conceitos de narrativas, experiência e formação. Nossas análises nos levaram a considerar que antes mesmo de chegarem ao curso de formação inicial para docência as estudantes trazem em suas experiências modos de ser professora e modos de ser alunas. Representações que estão fundadas na docência como uma experiência feminina e maternal.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Formação docente. Representações docentes.

ABSTRACT: To know the senses about the teaching that students of the pedagogy course bring with them, and how such senses can constitute their identities as future teachers are the guiding axes of this study that aims to analyze the representations Teachers who are part of the ideals of the students of the course of pedagogy. We articulate in this research the field of teaching and research training. So we revisited the life stories of students by writing a descriptive memorial. We seek theoretical support in authors such as Larrosa (1994; 1996; 2016), Josso (2004), Ferrarotti (1988) to discuss the concepts of narratives, experience and training. Our analysis led us to consider that before they even arrived at the initial training course for teaching the students bring in their experiences ways of being a teacher and ways of being students. Representations that are founded on teaching as a feminine and maternal experience.

KEYWORDS: Pedagogy. Teacher education. Teaching representations.

RESUMEN: Conocer los sentidos acerca de la enseñanza que los alumnos del curso de pedagogía traen consigo, y cómo estos sentidos pueden constituir sus identidades como futuros docentes son los ejes rectores de este estudio que pretende analizar las representaciones Profesores que forman parte de los ideales de los alumnos del curso de pedagogía. Articulamos en esta investigación el campo de la formación docente e investigadora. Así que revisitamos las historias de vida de los estudiantes escribiendo un Memorial descriptivo. Buscamos apoyo teórico en autores como Larrosa (1994; 1996; 2016), Josso (2004), Ferrarotti (1988) para discutir los conceptos de narrativas, experiencia y formación. Nuestro análisis nos llevó a considerar que antes incluso de llegar al curso inicial de formación para enseñar a los estudiantes traen en sus experiencias formas de ser un maestro y formas de ser estudiantes. Representaciones que se basan en la enseñanza como una experiencia femenina y materna.

PALABRAS CLAVE: Pedagogia. Formación del profesorado. Representaciones de la Facultad.

Submetido em: 29/05/2018 – Aceito em: 02/06/2018 – Publicado em: 17/01/2019

© Rev. Educ. Perspec.	Viçosa, MG	v.9	n.3	p. 619-631	set.dez.2018	eISSN 2178-8359
-----------------------	------------	-----	-----	------------	--------------	-----------------

INTRODUÇÃO

Conhecer os sentidos atribuídos à docência que as estudantes do Curso de Pedagogia trazem consigo e de que modo tais sentidos podem constituir suas identidades como futuras docentes são os eixos condutores deste texto. Que sentidos são atribuídos à docência? Que posições e disposições têm as alunas do Curso de Pedagogia em relação à docência? Que projetos, experiências e identidades fazem parte do ideário das estudantes ao chegar ao curso de formação de professores? Tomando estas questões como referências este texto apresenta como objetivo: analisar as representações docentes que fazem parte do ideário das alunas e alunos do curso de Pedagogia. Nesta direção, articulamos nesta pesquisa o campo de formação docente e a pesquisa-formação proposta por Josso (2004).

Revisitamos as histórias de vida das alunas e alunos do curso de Pedagogia, através de um trabalho de escrita de memorial descritivo, tomando como suporte teórico os estudos de Larrosa (1996). Compreendemos que através da escrita autonarrativa, ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato escrito ou oral, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva. Larrosa (1996) argumenta ainda que a experiência de si está constituída em grande parte a partir das narrativas que fazemos a respeito de nós mesmos na qual cada pessoa é o autor, narrador e o personagem principal da história que conta, e assim assinala:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas (LARROSA, 1996, p. 48).

Segundo o autor, nossa história é sempre uma história polifônica. E, ao pôr em relação significativa diversas histórias sobre nós mesmos, também aprendemos a compor e a modificar nossa história. Em consonância com Larrosa (1994), Arfuch (2002) salienta que as narrativas têm um papel organizador do discurso, pois, as histórias que contamos sobre nós e sobre os outros a fim de se construir um sentido para a vida, possibilitam a construção de quem somos e de quem são os outros, constituindo identidades individuais e sociais. A autora aponta para a dimensão da narrativa enquanto configurativa da experiência humana, e argumenta que o relato não se resume somente a uma sequência temporal, com sua lógica, personagens e tensões, mas a narrativa corresponderia “à forma por excelência de estruturação da vida, e por fim, da identidade” (ARFUCH, 2002, p. 88). Também Culler (1999) destaca que as histórias são as melhores formas através da qual compreendemos as coisas de nossa existência.

Ao referir-se à narrativa, Silveira (2005, p. 198) explica que a entende como

um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas, de alguma forma, entre si, com determinados personagens ou protagonistas em que haja uma transformação, entre uma situação inicial e/ou intermediária.

O processo contínuo de contar, narrar, enfim, comunicar a alguém ou a nós mesmos o que se passa a nossa volta, quem somos como agimos, ou seja, quem pensamos que somos ou o que pensamos que nos rodeia fez-nos retomar o que Culler (1999) tratou por centralidade cultural da narrativa. Segundo o autor, teríamos mais facilidade para compreender os acontecimentos e fatos contados por histórias do que por uma lógica científica, além disso, considera a ideia de que há um impulso básico no ser humano de ouvir e narrar histórias. Desse modo, os sujeitos desde cedo desenvolvem uma competência narrativa.

Para Larrosa (1996) a forma de perceber a si próprio é produzida narrativamente, isto é, a percepção que o sujeito tem de si se revela nas narrativas que constrói a seu respeito. Os códigos linguísticos e narrativos que circulam socialmente permitem ao sujeito construir as histórias que pretendem narrar e que as narram pelos movimentos de identificação e de subjetivação. As narrativas obedecem à lógica dos significados construídos discursivamente, assim, nem sempre corresponde à chamada “verdadeira realidade”, pois se opera aqui com a ideia de que não existe uma “verdade”, mas construções discursivas que produzem verdades. Tais verdades são frutos da interpretação dada através dos códigos circulantes e dos acordos sociais. Mesmo que cada grupo possua seus códigos próprios, estes estão em disputa permanentemente com aqueles que são legitimados pelas instituições e pela própria cultura.

Destacamos que o ser humano é um ser que se interpreta, e nessa autointerpretação utiliza de modo significativo formas narrativas. Portanto, as experiências narrativas nos ajudam a organizar ideias, nos permitem recriar a realidade, além de projetar nossos desejos e frustrações. Ainda em consonância com Larrosa (1996), o que nos acontece como experiência só pode ser interpretado narrativamente, e é na história das nossas vidas que os acontecimentos atingem uma ordem, um sentido e uma interpretação. É nessa trama que articulamos nossos conhecimentos, construímos e desconstruímos nossas discontinuidades ao longo da vida. Nesse sentido, neste estudo, entendemos que as produções orais e escritas das estudantes de Pedagogia sofrem a ação do presente, do passado e estão sujeitas à censura e ao ocultamento.

DEFININDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este trabalho constituiu-se a partir do projeto de pesquisa “As aprendizagens da docência: a constituição das identidades docentes das alunas e alunos do Curso de formação de

professores”. Os dados foram obtidos por meio da construção e apresentação de memoriais formativos com as estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – São Luiz Gonzaga.

Articulamos nesta pesquisa o campo de formação docente e a pesquisa formação proposta por Josso (2004), pois entendemos que a pesquisa-formação pode nos servir como lentes para a investigação das narrativas das estudantes do Curso de Pedagogia. Na perspectiva da Pesquisa-Formação, as histórias de vida, ao serem narradas, colocam a própria pessoa, simultaneamente, na condição de objeto e sujeito da pesquisa. Os participantes, aprendentes, constroem suas capacidades de escuta de si mesmo e de partilha, atentos às considerações sobre formação, tecidas no trabalho de narrar suas experiências e seus processos formativos. É um aprender com a própria experiência, produzindo conhecimento durante o trabalho da escrita de si.

Para a autora, a formação é sempre experiencial, do contrário não é formação, pois implica um trabalho reflexivo sobre o acontecido, como foi observado, percebido e sentido pelo sujeito, articulando aqui atividade, sensibilidade, afetividade e imaginação. Na mesma direção Larrosa (2016, p. 18) define a palavra experiência como algo que “nos passa, nos acontece.” Nesse sentido, fica clara a necessária implicação dos envolvidos no processo. O trabalho com as narrativas exige que cada um observe e escute o que se passa consigo mesmo e com os outros do grupo, o que implica respeito, disponibilidade e humildade. Nem sempre essas atitudes estão postas *a priori*, por isso, o planejamento dos encontros, com atividades que propiciem um clima de confiança para que os envolvidos possam compartilhar e discutir no grupo as suas histórias, é um aspecto muito importante para o sucesso desse tipo de pesquisa e de formação.

Outro ponto a considerar em relação a investigação-formação relaciona-se diretamente ao lugar ocupado pelos integrantes do estudo: tanto pesquisadoras quanto estudantes de Pedagogia são sujeitos participantes na elaboração dos saberes, daí seu caráter abrangente e coletivo. Distanciados da concepção de objetos da pesquisa, as estudantes são consideradas atrizes e autoras no processo de investigação, problematização e escrita tornando-se assim sujeitos da própria pesquisa.

Interessa-nos perseguir um caminhar semelhante ao de Peres (2010) e Josso (2004) acentuando a formação dos sujeitos como projeto e produção de sentidos. Mas é preciso considerar, ainda, que:

[...] a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004, p. 153).

Nessa perspectiva as narrativas por si só não fomentam a transformação dos sujeitos, mas tomadas como forma de atribuir sentidos ao que vivemos individual e coletivamente podem produzir conhecimentos e saberes, constituindo assim nossas identidades. Na medida em que as dimensões – do histórico-social e do individual – se entrecruzam, a investigação ganha caráter de pesquisa que, ao mesmo tempo, se faz formadora. Segundo Souza (2008), o processo de escrita possibilita ao narrador conectar-se com sua singularidade e mergulhar na sua interioridade, tomando consciência de si.

Em síntese, como aponta Souza (2008, p. 95),

[...] a pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as nossas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior e no cotidiano das práticas sociais institucionais e institucionalizadas.

Deste modo, entendemos que o ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de produção de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significados que estrutura formas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que produz sentidos para sua existência (PERES, 2010).

A construção dos memoriais formativos

Os memoriais, escritos a partir das rodas de conversa com as alunas do curso de Pedagogia, constituíram os materiais de análises desta pesquisa que se ancora nas relações entre subjetividades, formação e identidade profissional docente em um processo de formação continuada (PERES, 2010). A necessidade de investigar a partir dos memoriais emergiu de nossas condições de professora e ex-aluna do curso de Pedagogia interessadas em analisar as representações docentes que fazem parte do ideário das alunas e alunos do curso de Pedagogia.

O Memorial formativo é a oportunidade de registrar as reflexões sobre os vários momentos da formação e sua relação com a prática pedagógica. É o registro das histórias de aprendizagem e seus reflexos no cotidiano.

A palavra memorial conforme sugere o dicionário Infopédia (2018, s.p.) é o “relato de fatos ou pessoas memoráveis, livro usado para anotar aquilo que alguém deseja lembrar-se, digno de ficar na memória; memorável”.

Dessas definições depreendemos especificamente, a ideia de relato e reflexão, de algo que alguém deseja lembrar e de como tais lembranças podem constituir as identidades dos

sujeitos. O Memorial de Formação é coletivo e individual ao mesmo tempo. O seu caráter coletivo é perceptível nas narrativas, uma vez que as estudantes (re)constroem a teia de relações nas quais estão inseridas.

Partindo dos pressupostos mencionados, as rodas de conversa e os memoriais foram organizadas, com um total de dez estudantes mulheres do Curso de Pedagogia, tomando como eixo condutor as lembranças que as estudantes traziam sobre suas trajetórias escolares e suas representações docentes¹. Foram realizadas cinco rodas de conversa, cada roda durou em torno de duas horas. Consideramos essas rodas de conversas como a “fase de elaboração das narrativas”, descrita por Josso (2004, p. 88-89).

Nessa etapa, as participantes elaboraram suas narrativas, tanto de forma oral como escrita, com elementos substantivos de suas histórias de vida e suas relações com a escola. Entre tantas narrativas selecionamos para os limites desta escrita dois modos de narrar à docência que emergiram nos relatos orais e escritos das alunas do curso de Pedagogia: a docência associada à maternidade; a representação da “professora salvadora”, que serão discutidos na sequência do texto.

OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS ANALÍTICAS

Iniciamos esta seção do texto que se propõe a ser uma tessitura entre o referencial teórico e o encontro com o material empírico, com uma das representações docentes narradas pelas estudantes: a docência associada à maternidade.

Docência e maternidade

Estudante A: [...] curti muito meu bebê, agora ela está com 10 anos, estuda no 5º ano, é muito esperta e inteligente. A escola me encantou, me conquistou desde o primeiro momento e agora eu desejo trabalhar com a Educação Infantil.

Quando esta estudante relata que escolheu o curso de Pedagogia pelo fato de que sua filha cresceu e ela quer continuar com a educação e cuidado de crianças, nos reportamos a discutir o papel que historicamente foi delineado para as mulheres na sociedade ocidental ao longo dos tempos: a maternidade. Como são definidos estes papéis? Quem determina o que uma mulher pode ou não fazer?

Louro (2013) questiona a forma simplista de entender que os papéis já estão definidos dentro de nossa cultura. Para este estudo, entendemos papéis, na perspectiva de Louro (2013), como padrões ou regras arbitrarias impostas por uma sociedade. É através da educação, da definição de papéis que as pessoas aprendem o que podem ou não podem fazer, o que podem ou não podem gostar e como devem ou não devem agir.

Entretanto, cabe destacar, que o papel da mulher, tem se definido historicamente pelo discurso hegemônico da maternidade, vinculado ao de esposa e dona de casa. Muitas mulheres até meados do século XX tinham como objetivo o casamento, o cuidado da casa e a criação dos filhos. Tais narrativas ainda aparecem nas falas das futuras pedagogas que fizeram parte desta pesquisa, por acreditarem ser característica feminina inata o amor materno e o afeto com as crianças. Algumas estudantes destacaram o quão importante foi o fato de gostarem de crianças para iniciarem o curso de Pedagogia:

Estudante B: desde que sou mãe, gosto muito de criança, o trabalho na educação infantil seria uma combinação perfeita [...].

Estudante C: Das opções que eu tinha a que me encaixei melhor foi a pedagogia pelo fato de gostar de crianças e como já sou mãe acho que posso me dar bem nesta profissão [...].

Estudante E: [...] estou quase finalizando meu estágio do magistério em que convivo e aprendo todos os dias com crianças maravilhosas e incríveis e é isso que me fez escolher este Curso.

Estudante F: Outro motivo de me considerar uma pessoa feliz é ter conseguido entrar no curso de pedagogia, pois terei a oportunidade de trabalhar com crianças que foi o que me levou a acreditar que era isso que eu queria para a minha vida.

As escritas apresentadas estabelecem uma relação quase que de forma direta entre docência e afeto, entre docência e cuidado e fundamentalmente entre docência e maternidade. É importante ressaltar que não temos a intenção de negar a importância do afeto no ensino. O que nos parece problemático é a afetividade e a maternidade aparecerem como algo natural, inerente às professoras que atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Para pensarmos esta narrativa das alunas trazemos as autoras Costa (2004) quando afirma que o campo do magistério tem sido pródigo na fabricação de representações que capturam as professoras a certa “ordem do coração” oposta à “ordem da razão”. Para as autoras, colocar em destaque a afetividade no ensino pode ter sérias implicações, contribuindo para manter as representações que dissociam as mulheres das esferas públicas e das instâncias que detêm o controle social e estimulam as conexões entre o gênero feminino e o mundo doméstico. Essa professora, tomada pela “ordem do coração”, deve, além de guiar seus alunos, cuidar e zelar por eles, como se fora uma segunda mãe.

Estudante D: [...] sempre quis ser uma educadora e tem minha filha para me incentivar [...].

Estudante G: [...] depois que tive meus filhos, resolvi ser professora, acho que já estou pronta para dar afeto e dedicação aos meus futuros alunos.

Na escrita das alunas destacamos a relevância que elas delegam à maternidade e ao cuidado como sentido para docência. Ainda no sentido de aprofundar essa reflexão sobre a associação

da docência ao cuidado, lançamos mão dos estudos de Carvalho (1999) apresentados no livro “No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais”, no qual, entre outras coisas, a autora indica a multiplicidade de significados, atribuídos à palavra “cuidado”, nas diversas áreas do conhecimento e campos profissionais. Frente a essa gama de significados construídos a partir de vários campos teóricos, é difícil usar adequadamente tal termo. Porém, ressalta que, em geral, a palavra tem sido associada à prestação de serviços pessoais a outros, e também no sentido de empatia, de carinho, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade. É nesse sentido que tem sido associado à docência.

Para pensar sobre a história do cuidado na escola, trazemos Áries (1981), como referência para contextualizar esse processo, pois em sua obra o autor indica as transformações na Europa Ocidental, no final do século XVIII quando a sociedade tradicional vai centralizando-se em torno da família e a criança torna-se seu núcleo central. Para o autor, é nesse momento histórico que têm origem tanto o moderno cuidado e as modernas formas de amor materno, quanto a escola moderna e a própria profissão de professor.

Na mesma perspectiva, Carvalho (1999), indica que a emergência de um novo ideal de criança com características e uma psicologia própria causaram mudanças na escola, na Pedagogia e no cuidado, que deixam de ser centrados na figura do adulto e trouxeram novas exigências para o trabalho de quem cuida. A empatia e a sensibilidade tornaram-se requisitos para quem acompanha a criança. A escola deve imitar o espaço doméstico, sem conflitos e com afeição mútua. Assim, as mulheres foram responsabilizadas por tal educação nos lares e na escola, na medida em que foram exercendo a docência.

Revela-se uma dimensão disciplinadora do cuidado na família e na escola. Tal disciplina torna-se mais eficiente quando coloca o vínculo afetivo como seu veículo. “Para as mulheres se estabelece o papel de intermediárias, guardiãs do novo ideal de infância, poderosas frente às crianças, mas dependentes dos homens no âmbito social, no interior da família nuclear, e muitas vezes da própria hierarquia escolar” (CARVALHO, 1999, p. 70). Tais discursos abordados pela autora estão presentes nas escritas das alunas, mas também fazem parte do discurso pedagógico dos cursos de formação, tais discursos circulam nas mídias, entre elas a televisão com representações docentes.

Sentidos da docência? A narrativa das “Professoras salvadoras”

Algumas das estudantes disseram que o motivo de estarem no curso de Pedagogia é a possibilidade de mudar, de transformar vidas, nos remetendo assim a outro sentido empregado à docência: o ideal salvacionista.

Estudante H: [...] O que me levou a fazer Pedagogia? Tudo me incentivou, porque o local de trabalho me fez conviver com pessoas que sonham e nos estimulam a

acreditar que há possibilidades de melhorarmos, de tentar ajudar as pessoas, de contribuirmos com a melhora da educação, pois somos todos capazes.

Estudante I: Sonhadora, acredito no ser humano, em transformar com a educação, na profissão PROFESSOR exercida com amor, quero contribuir para uma sociedade digna, para mudar o rumo de muitas vidas, e através da Pedagogia vou conseguir isso e muito mais.

O discurso da professora transformadora e o ideal “salvacionista”, bastante presente nas escritas das estudantes, está fundado nos discursos de uma Pedagogia Crítica e aparece como o ideal da professora Construtivista. Silva (1999) nos afirma que as pedagogias que lançam mão dos conhecimentos da Psicologia e da Psicopedagogia, para subsidiar suas práticas pedagógicas e são comumente chamadas de pedagogias *psi*, parecem dominar as práticas educacionais. Alguns países, ao realizarem suas reformas curriculares, adotaram como orientação o construtivismo psicológico ou pedagógico, sob seus vários nomes ou versões.

Ressalta o autor que, no Brasil, os projetos educacionais, as reformas curriculares e os programas de treinamento e formação docente parecem ter sido homogeneizados por uma mesma pedagogia que se poderia chamar de “psico-crítica: técnicas *psi* movidas por impulsos libertários” (SILVA, 1999, p. 7, grifo do original). O autor aponta como aspecto intrigante que tais pedagogias construtivistas e psicopedagogias lacano-piagetianas, que seriam supostamente críticas e libertárias, têm-se combinado com as reformas neoliberais da educação.

No âmbito educacional, destaca Silva (1999) que as pedagogias *psi* se inscrevem num conjunto mais extenso de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias que pressupõem uma oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo, de outro. Dentro dessa perspectiva, a consciência e as ações dos sujeitos podem estar bloqueadas pelos efeitos das ações das estruturas do poder. Mas se tais estruturas forem devidamente desbloqueadas a partir da conscientização, os sujeitos se emanciparão e poderão opor-se ao poder e à opressão.

Tais pressupostos são colocados em questão pelas perspectivas pós-estruturalistas de inspirações foucaultianas que indicam que subjetividade original, essencial, nuclear não pode construir o outro do poder, na medida em que a subjetividade não existe fora dos processos sociais, sobretudo da ordem discursiva que a produz. Nesse sentido, para o autor, as pedagogias emancipatórias que se fundamentam nos pressupostos da filosofia da consciência tomam como fonte original de oposição justamente aquilo que deveria ser problematizado.

Walkerdine (1998), em seu manuscrito, “Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista”, considera que a criança construtivista não existe naturalmente, é uma ‘descoberta’ feita por Piaget e pelos pesquisadores construtivistas. A criança construtivista é

o resultado não apenas de estratégias discursivas, de práticas e convenções linguísticas, mas de uma série de aparatos materiais, tais como, protocolos de observações, fichas de avaliações, arranjos mobiliários, disposições arquitetônicas que fazem emergir a criança construtivista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meus pensamentos, disse o viajante à sua sombra, devem me mostrar onde estou, mas não devem descobrir até onde vou. Amo o desconhecimento do futuro e não quero perecer por causa da impaciência e do custo antecipado das coisas prometidas (NIETZSCHE *apud* LARROSA, 2000, p. 328).

Tomando as ideias de Nietzsche cabe ressaltarmos, que não pereceremos com o prometido, com respostas fixas, ou verdades absolutas. Assim, não podemos afirmar que as representações que destacamos neste estudo, são fixas e nem podemos estabelecer uma generalização de que todas as estudantes do curso de Pedagogia normalizaram as representações que associam a docência aos laços da maternidade e ao ideal “salvacionista”.

Tivemos como eixos condutores deste texto: conhecer os sentidos atribuídos à docência que as estudantes do Curso de Pedagogia trazem consigo, e de que modo tais sentidos podem constituir suas identidades como futuras docentes. Dessa forma, a partir das seguintes questões: Que sentidos são atribuídos à docência? Que posições e disposições têm as alunas do Curso de Pedagogia em relação à docência? Que projetos, experiências e identidades fazem parte do ideário das estudantes ao chegar ao curso de formação de professores? Este texto apresentou como objetivo analisar as representações docentes que fazem parte do ideário das alunas e alunos do curso de Pedagogia. Nesta direção, articulamos nesta pesquisa o campo de formação docente e a pesquisa-formação proposta por Josso (2004).

Compreendendo que através da escrita autonarrativa, ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato escrito ou oral, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva, revisitamos as histórias de vida das alunas e alunos do curso de Pedagogia, através de um trabalho de escrita de memorial descritivo, tomando como suporte teórico os estudos de Larrosa (2016).

O que alcançamos ao longo deste estudo foi colocar sob tensão representações, discursos, identidades, que ao longo da formação docente vêm sendo reforçadas pelos discursos Pedagógicos e pelas redes discursivas presentes em nossa cultura. Afirmamos como já fizemos anteriormente, que as posições que assumimos nestas redes discursivas não são fixas nem estáveis e que os sentidos que atribuímos às coisas estão inscritos dentro de uma cultura e que estão sujeitos à mudanças. Assim, pensamos que tensionar estas representações docentes que circulam no ideário das futuras pedagogas pode suscitar outras discussões, e

outros modos de dar sentido à docência nos espaços e tempos da escola no contexto contemporâneo.

A partir das análises sobre as narrativas das estudantes do curso de Pedagogia podemos inferir que as representações docentes presentes nas narrativas das estudantes vinculam a docência com uma experiência feminina e maternal, geralmente associando características como afetividade e cuidado como inatos às professoras de educação infantil e anos iniciais.

Precisamos ressaltar que não temos a intenção de negar a importância do afeto no ensino, mas problematizar o fato da afetividade aparecer como algo natural e inerente às professoras como aparece nas narrativas das estudantes. Talvez seja pertinente questionar: Como o curso de formação de professores e professoras está lidando com essas narrativas? De que modo os cursos de formação de professores e professoras pode colocar em xeque tais narrativas?

Larrosa (2016, p. 24) nos propõe pensar a experiência/sentido, ressaltando que é, sobretudo “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Entendemos que compreender a experiência das estudantes, implica em se colocar ao lado delas, dialogando, para por meio da indagação colaborativa possibilitar que suas experiências possam ser reconstituídas e ressignificadas.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**. Dilemas de la subjetividad contemporánea Buenos Aires. Fondo de Cultura economica: 2002.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro, RJ: Editora LTC, 1981.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. *In*: COSTA, Marisa Cristina Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2 ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004. P. 73-91.

CULLER, Jonathan. Narrativa. *In*: CULLER, Jonathan (Org.). **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Produções, 1999. P. 84-94.

INFOPÉDIA. Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [on-line]. **Memorial**. Porto: Porto Editora, 2003-2018. 2018. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/memorial>. Acesso em: 07 ago. 2018.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António Sampaio da; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. P. 17-34.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación: *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Org.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Tremores: Escritos sobre a experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 15. ed. 2013.

PERES, Lúcia Maria Vaz. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 139-157.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e a educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas, Editora ULBRA, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-213.

NOTAS

ⁱ Por esse motivo utilizamos durante o texto a escrita no gênero feminino.

Sobre as Autoras

¹ **Rita Cristine Basso Soares Severo** - Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul do Curso de Pedagogia. Professora integrante do Programa de Pós-graduação em Educação do Curso de Mestrado Profissional em Educação. E-mail: rita-severo@uergs.edu.br – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4889-7569>

² **Franciele Thais Scheuer** - Pedagoga. Estudante do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: Thais.slg@hotmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4440-9441>