

O memorial de formação como atividade metacognitiva de pedagogas recém-formadas: o caso do IFESP/RN

El memorial de formación como actividad metacognitiva de pedagogas recién graduadas: el caso del IFESP/RN

The training memorial as a metacognitive activity of newly formed pedagogies: the case of IFESP/RN

Rozicleide Bezerra de Carvalho¹

Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Betania Leite Ramalho³

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O Memorial de Formação, enquanto gênero acadêmico consiste em ser um instrumento que pode possibilitar ao profissional de educação ou de outra área, a revisitação da memória e com isso pode vir a ressignificar algumas lembranças para com essas estabelecer em sua narrativa uma relação entre a formação escolar, profissional e acadêmica, considerando as teorias estudadas e as experiências vividas em contato com o conhecimento humano e profissional. Nesse estudo qualitativo, nosso objetivo geral consistiu em identificar as representações mentais que se enunciam nos memoriais de formação de pedagogas recém-formadas no ano de 2020 do IFESP/RN, em relação à revisitação de suas memórias como atividade metacognitiva. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, cujos instrumentos de coleta de dados foram cinco memoriais de formação de pedagogas recém-formadas do IFESP/RN. Os resultados demonstram as representações mentais dessas profissionais, cujas lentes se direcionam para o desejo de elas terem como sonho formar-se pedagogas diante de adversidades vividas. Também revelou o Memorial de Formação como um potente instrumento autorreflexivo e autoformativo para que o sujeito – no caso, as cinco pedagogas – possa (re)pensar sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e trajetória acadêmico-profissional. Por fim, os discursos das pedagogas revelaram a escolha pela profissão docente como uma estratégia de potencializar seu ingresso/aperfeiçoamento no mercado de trabalho, se tendo, por conseguinte, repercussões financeiras.

¹ Fez Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp). Pesquisadora da Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis nos âmbitos Social e Educativo (Rede Tisse/UFRN). E-mail: rozi@ifesp.edu.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0856-3601>.

² Fez Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenador do Curso de Letras – Espanhol e Professor Assistente da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Felcs/UFRN). Pesquisador da Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis nos âmbitos Social e Educativo (Rede Tisse/UFRN). E-mail: guilherme.mendes@ufrn.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>.

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder da Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis nos âmbitos Social e Educativo (Rede Tisse/UFRN). E-mail: betania.ramalho.edu@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0139-2416>.

Palavras-chave: memorial de formação; atividade metacognitiva; representações mentais; pedagogas recém-formadas.

Resumen

El Memorial de Formación, como género académico consiste en ser un instrumento que puede posibilitar al profesional de la educación o de otra área, la retomada de la memoria y con eso puede venir resignificar algunos recuerdos para con esas establecer en su narrativa una relación entre formación escolar, profesional y académica, considerando las teorías estudiadas y las experiencias vividas en contacto con el conocimiento humano y profesional. En ese estudio cualitativo, nuestro objetivo consistió en identificar las representaciones mentales que se evocan en los memoriales de formación de pedagogas recién graduadas en el año de 2020 del IFESP/RN, en relación con la retomada de sus memorias como actividad metacognitiva. Por lo tanto, realizamos una investigación documental, cuyos instrumentos de recopilación de datos fueron cinco memoriales de formación de pedagogas recién graduadas del IFESP/RN. Los hallazgos de la investigación demuestran que las representaciones de esas profesionistas, cuyas lentes se direccionaban para el deseo de ellas a tener como sueño graduarse pedagogas delante de adversidades vividas. También reveló el Memorial de Formación como un potente instrumento autorreflexivo y auto formativo para que el sujeto – en el caso, las cinco pedagogas – puedan (re)pensar sobre su propio desarrollo profesional y trayectoria académica y profesional. Por fin, los discursos de las pedagogas revelaron la elección por la profesión docente como una estrategia de potencializar su ingreso/perfeccionamiento en el mercado laboral, teniéndose, por consiguiente, repercusiones financieras.

Palabras clave: memorial de formación; actividad metacognitiva; representaciones mentales; pedagogas recién licenciadas.

Abstract

The Memorial of Formation, as an academic genre, consists of being an instrument that can enable the professional of education or of another area, the revisiting of the memory and with that it can come to re-signify some memories to establish a relationship between the educational formation in their narrative, professional and academic, considering the theories studied and the experiences lived in contact with human and professional knowledge. In this qualitative study, our general objective was to identify the mental representations that are enunciated in the educational memorials of newly graduated pedagogues in the year 2020 of IFESP/RN, in relation to the revisiting of their memories as a metacognitive activity. To this end, we conducted documentary research, whose data collection instruments were five memorials for the training of newly graduated pedagogues from IFESP/RN. The results demonstrate the mental representations of these professionals, whose lenses are directed at the desire for them to have the dream of training educators in the face of experienced adversities. It also revealed the Formation Memorial as a powerful self-reflective and self-formative instrument so that the subject - in the case of the five educators - can (re) think about their own professional development and academic-professional trajectory. Finally, the speeches of the pedagogues revealed the choice of the teaching profession as a strategy to enhance their entry/improvement in the labor market, thus having financial repercussions.

Keywords: formation memorial; metacognitive activity; mental representations; newly formed pedagogues.

1 INTRODUÇÃO

Ao escrever sobre nossas memórias realizamos um sobrevoo sobre nossa história de vida, o que permite rememorar passado, presente e futuro, cujos tempos

dialogam dialeticamente em um ir e vir que se entrelaçam como uma tessitura, que ora confirmam, ora refutam acontecimentos presentes na memória daqueles que as revivem. Essa interlocução que se estabelece em forma de teia e que permite a apropriação de novas vivências, da cultura, caracteriza o ser como sujeito histórico, aquele que ora é indivíduo, ora é coletivo.

Sobre história de vida, Pineau (2006, p. 338) relata:

Tendo entrado de ‘contrabando’ no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos de 1980, as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido. Essas correntes trazem outros nomes: biografia, autobiografia, relato de vida, para citar apenas aqueles que estampam a vida em seu próprio título. Uma pesquisa terminológica sobre a denominação de diferentes correntes que desde a bios grega tentam construir sentido, a partir das experiências pessoalmente vividas, recenseou mais de uma vintena de termos (Pineau, 2002 *apud* Pineau, 2006, p. 338).

De acordo com os relatos do autor, as histórias de vida podem ser reorganizadas em três subconjuntos:

- uma entrada pessoal, temporal ou pela vida.
- A entrada pelo pessoal constitui consiste no que é denominado de literatura íntima ou aquela “do Eu”: confissões, diários íntimos, cartas, correspondências, livros de pensamentos, livros de família, relações...
- A entrada temporal é repleta de denominações: genealogia, memórias, lembranças, diários de viagem, efeméride, anais, crônica, história.
- Enfim, a entrada pela própria vida, com ou sem sua raiz grega, bios. Na língua francesa, as denominações desse último subconjunto são as últimas a aparecer: no século XVII, para as biografias; nos séculos XVIII e XIX, para as auto e hagiografias; na última metade do século XX, para os registros e as histórias de vida.

Pineau (2006) relata que a aparição dessas formas biográficas nos séculos XVII e XVIII está se aproximando da liberação, nessa época, do que Foucault (1976, p. 188) chama “um limiar de modernidade biológica, isto é, um momento em que a espécie entra como desafio em suas próprias estratégias políticas”. Neste sentido, podemos dizer que

Essa aproximação nos faz pensar que a aparição contemporânea dos relatos e das histórias de vida possa ser interpretada como indicadora da liberação

de um segundo limiar da modernidade biológica, de uma revolução bioética e biopolítica, remetendo aos indivíduos o encargo de construir sentido com suas vidas (Pineau, 2006, p. 338-339).

Nessa perspectiva, nesse estudo realizaremos um sobrevoo nas histórias de vida enunciadas por pedagogas recém-formadas em Pedagogia – Licenciatura do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP/RN, respeitando nos relatos que constituem suas biografias a identidade de cada uma delas. Suas histórias de vida – da infância à vida acadêmico-profissional são narradas em um Memorial de Formação, gênero acadêmico exigido como Trabalho de Conclusão de Curso.

Os argumentos que enuncio como justificativa para ter escolhido essa pesquisa se estabelece quando participei das bancas dos cinco memoriais selecionados para analisar e como orientadora de um desses, o que levou a sentir a necessidade de permitir que essas vozes pudessem ser ouvidas e percebidas como importantes na construção da identidade profissional dos sujeitos humanos em relação à sua profissionalização.

Segundo Pineau (2006), o relato de vida orienta para a importância da enunciação do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita. O autor explica que o espectro e a ampliação da expressão no século XX acompanha a revolução técnica das multimídias: o cinema e o vídeo liberam a palavra do (texto) escrito e ampliam os modos de coleta e de tratamento da informação. Ele acrescenta que o pioneiro do desenvolvimento da história de vida na França, Daniel Bertaux⁴, enuncia que “há relato de vida desde que haja descrição na forma de narrativa de um fragmento de experiência vivida” (1997, p. 9). Pode-se acrescentar, ainda, que os relatos de vida têm início desde a pré-história, com as inscrições rupestres, uma vez que a espécie humana sempre sentiu a necessidade de escrever sobre suas vivências e experiências.

Ler as histórias de vida das pedagogas recém-formadas e escutá-las durante suas apresentações de seus memoriais, também me levou a rememorar meu passado e presente, pensando no futuro, enxergando-me como sujeito histórico que tece sua vida como um fiar de várias cores e tonalidades. De modo a perceber que a reflexão, a autoavaliação, a autorregulação e o autocontrole se fizeram presentes durante a

⁴ Daniel Bertaux é um sociólogo francês amplamente reconhecido na Europa e alhures por ter sistematizado o método de pesquisa qualitativa que chamou de etnossociologia.

escrita até a sua enunciação oral. Escrever sobre nossas vivências e experiências consiste em conhecer e reconhecer a nossa história de vida, ter “consciência e conscientização” (Freire, 1979) de cada ato cometido, seja ele “responsivo ou responsável” (Bakhtin, 2016).

Diante do exposto, tivemos como questão norteadora da presente investigação: Quais representações mentais se enunciam nos memoriais de formação de pedagogas recém-formadas no ano de 2020 do IFESP/RN, em relação à revisitação de suas memórias como atividade metacognitiva? Nesse sentido, para responder tal questionamento, nosso objetivo geral consistiu em identificar as representações mentais que se enunciam nos memoriais de formação de pedagogas recém-formadas no ano de 2020 do IFESP/RN, em relação à revisitação de suas memórias como atividade metacognitiva.

2 O MEMORIAL DE FORMAÇÃO COMO ATIVIDADE COGNOSCITIVA: TESSITURAS DE VOZES QUE SE ENUNCIAM

Ao iniciamos esta seção, apresentamos nossos antecedentes que serão basilares para as nossas discussões e reflexões aqui presentes. São eles: Barbier (1989); Foucault (2002); Passegi (2008; 2010; 2020); Pineau (2006); Josso (2010); Passegi e Carrilho (2007); Prado e Soligo (2003; 2005; 2007); Carrilho (2007); Leontiev (1988; 2001; 2011); Martins (2011); Núñez (2009); Carvalho (2016).

O Memorial de Formação, enquanto gênero acadêmico, consiste em ser um instrumento que pode possibilitar ao profissional de educação ou de outra área, a revisitação da memória e com isso pode vir a ressignificar algumas lembranças para com essas estabelecer em sua narrativa uma relação entre a formação escolar, profissional e acadêmica, considerando as teorias estudadas e as experiências vividas em contato com o conhecimento humano e profissional.

Ao considerar o Memorial de Formação enquanto um gênero acadêmico se faz necessário, também, entendê-lo como uma escrita não só narrativa, mas descritiva. Um gênero da ordem do relatar, visto que as várias escritas já produzidas nesse gênero demonstram isso. Ainda, há que considerar a existência de partes argumentativas no texto, as quais são utilizadas pelo autor para defender concepções.

Assim, o gênero Memorial de Formação é:

a) Um texto de memória que tem a marca da autoria: o autor, aquele que escreve deve buscar a narrativa de seu processo formativo enquanto indivíduo, discente e profissional. Somente ele, o autor, é quem pode escrever o entrelaçamento entre lembranças, se colocando na posição de quem as organiza e lhes dá um sentido, encontrando caminhos de autoconsciência no próprio processo de escrita em curso (Prado; Soligo, 2003; Prado; Cunha, 2007; Prado et al., 2007).

b) A escrita será desenvolvida em primeira pessoa: o Eu de quem escreve, do narrador, do relator e do argumentador, do que descreve fatos, coisas e objetos, se encontra em um só: o Eu que possibilita a utilização de uma escrita em primeira pessoa (Passegi; Carrilho, 2007).

c) Relação do escrevente com sua própria história em tempo não linear: a escrita de etapas da vida daquele que escreve serão selecionadas e organizadas, desconsiderando o tempo cronológico, observando as relações entre as lembranças e o conhecimento adquirido até o momento da escrita. Significa dizer que quem escreve é aquele que se encontra no tempo presente e que vai se dirigir a vários desdobramentos de posicionamentos subjetivos, num processo de construção de concepções sobre vivências diversas, jamais revivendo a experiência tal como a experimentou, mas reelaborando um novo sentido para o vivido (Passegi, 2010).

d) Positivo ou negativo: haverá momentos de tensão entre o Eu das experiências vividas e o Eu do hoje, repleto de novas concepções de si e de outros, do que aprendeu, daquele teórico que você leu, o qual pode fundamentar sua argumentação. Escrever sobre o positivo ou negativo numa postura de reflexão e não de redução do que fez parte de sua formação, ou seja, um verdadeiro processo de análise reflexiva (Passegi, 2008).

e) A forte presença da prática profissional e da subjetividade: relatos da prática profissional aparecem, mas não devem ser apenas relatos de situações no contexto de sua atuação profissional, mas aspectos e situações que revelam momentos de entrelaçamentos com o conhecimento possibilitado pela formação continuada (acadêmica ou outra). Adjetivos serão utilizados para demonstrarem (Passegi, 2008).

f) O Memorial é um instrumento de formação: busca desencadear a reflexão sobre a formação continuada e prática profissional – o efeito do desejo da escrita sobre si e suas práticas num movimento de olhar para si, de se debruçar sobre uma prática, constituindo-se o próprio movimento de formação. A análise reflexiva que o

memorial proporciona em si é uma ação formativa (Carrilho, 2007).

g) Memorial é argumentativo: na escrita se inserem, também, defesas de pontos de vista, de crenças e essas serão baseadas em suas leituras e no conhecimento adquirido ao longo de sua formação. Para escrever sua defesa, há de se dialogar com outros que poderão sustentar suas afirmações, respaldando seu ponto de vista, sendo esses outros chamados de argumentos (argumentos de autoridade; argumentos de exemplificação; argumentos concretos; argumentos de consenso)⁵.

h) Presença de operadores argumentativos: ligar uma ideia a outra, quando se está defendendo um ponto de vista, utilizamos os operadores argumentativos que de forma coesiva, auxiliam a mostrar o sentido que o leitor quer dizer no texto escrito.

i) O Memorial é um relato: aquele que escreve relata sua trajetória de vida, em momentos e situações escolhidas por ele por significarem pontos relevantes em sua formação como pessoa e como profissional. São relatos de experiências vividas destacadas por transformarem o caminho de formação positiva ou negativamente, mas que conferem um novo direcionamento, ou um posicionamento, também, um enfrentamento, ou, ainda, um novo olhar sobre a vida e a formação (Carrilho, 2007).

j) O Memorial é descritivo: porque descreve situações, ações, práticas, caminhos, pessoas, objetos, e outros que tiveram influência na formação individual do narrador. Então, podemos definir o Memorial de Formação,

[...] como um gênero textual rico e dinâmico que se insere na “ordem do relatar”, isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. O memorial pode ser considerado, ainda, como um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas e sucessos que marcam a sua trajetória. É uma espécie de “diário”, no qual você pode escrever suas vivências e reflexões. É também um gênero que pode ser usado para que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos “eventos” dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação (Arcoverde; Arcoverde, 2007, p. 2).

⁵ Argumento de Autoridade é um recurso argumentativo segundo o qual, ao tomarmos nossas escolhas, as justificamos como fazendo parte do comportamento de outras pessoas importantes. Argumento de exemplificação consiste em utilizar como exemplo uma situação concreta, como por exemplo um fato histórico. O argumento concreto é aquele em que a comprovação se dá pela experiência ou observação por meio da documentação de dados que confirmem a sua validade. O argumento de consenso são os enunciados que não exigem demonstração nem provas porque seu conteúdo de verdade é aceito como válido por consenso dentro de um certo espaço sociocultural.

Deste modo, com essa reflexão, damos continuidade na próxima seção com o enfoque no processo metacognitivo como atividade reflexiva no processo formativo.

3 A METACOGNIÇÃO COMO ATIVIDADE REFLEXIVA: HISTÓRIAS DE VIDA QUE REFLETEM E REFRATAM

Para iniciar esta seção, temos como antecedentes os seguintes teóricos que servirão de pilar para as nossas discussões e reflexões aqui presentes. São eles: Núñez (2009); Ramalho et al (2004); Flavell (1979); Beber et al. (2014); Costa (1985); Volóchinov (2018); Bakhtin (1999; 2016; 2017; 2018); Freire (1979); Leontiev (1988; 2001; 2011); Schön (2000).

Partindo-se dessa perspectiva, nesta seção apresentaremos ideias de diferentes autores acerca da metacognição estabelecendo relação com a concepção de atividade e sujeito consciente da atividade. Compreendendo a escrita do Memorial de Formação como uma atividade consciente para aquele que o escreve. Ao mesmo tempo, inferindo que ao entrar em contato com as memórias de nossa história de vida, ora assumimos a posição de sujeitos com “consciência e conscientização” (Freire, 1989) e como sujeitos responsivos e responsáveis (Bakhtin, 2016).

Para tanto, cabe iniciar nosso discurso acerca da metacognição, explicitando o significado dos termos que a constitui.

- **Meta** (além de ...) – tem um significado recursivo que faz menção a uma reflexão sobre o conhecimento que tem o sujeito de sua própria cognição.
- **Cognição** – Para González (1996), este é um termo geral, que se usa para agrupar os processos que envolvem a aquisição, aplicação, criação, armazenagem, transformação, avaliação e utilização da informação.

Em seguida, teceremos ideias de alguns autores sobre o que é metacognição.

Para Pérez (1999) a metacognição consiste em aprender a aprender, englobando a autoaprendizagem, a curiosidade, a investigação, o aprender a formular e resolver problemas, tanto de forma individual quanto coletiva. Em suma, atuar de modo reflexivo e crítico na sociedade.

Segundo Beber et al. (2014) aprender é diferente de compreender, pois promove mudanças de comportamento, possibilita reflexão sobre o próprio fazer pedagógico e faz do aprender um prazer. As situações de aprendizagem demandam

diferentes estratégias para que seja viabilizado o aprender (Beber et al., 2014). O ensino-aprendizagem se dá por meio de diferentes processos em uma organização de procedimentos, com função clara que suscita o sujeito o desejo em realizar as atividades propostas.

Nessa perspectiva, é imprescindível considerar o papel do mediador (símbolos e signos) na busca de alternativas e resoluções para diminuir as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem. A autorregulação torna-se presente a partir do momento que o aprendiz estabelece uma relação de mediação entre a motivação, a necessidade de aprender e a superação do desafio. Ou seja, como expressa Leontiev (2010), a conscientização desse processo se dá quando os objetivos coincidem com os motivos, e esses, emergem da necessidade. Beber et al. (2014) defendem que esse processo propõe mecanismos e estratégias às necessidades de aprendizagem do aprendente em forma de andaimes, ocorre mediante rupturas visando ultrapassar obstáculos e administrar seus erros.

A metacognição consiste, então, no controle dos próprios processos cognoscitivos. Significa se ter a conscientização do que aprendeu, como aprendeu, o que faz para aprender e estabelece estratégias para aprender o que ainda não aprendeu com a consciência do que ainda precisa aprender. Também se refere ao aprender a aprender, enfrentando obstáculos e superando-os mediante novos caminhos estabelecidos por si próprio. É saber autoavaliar-se, autorregular-se, autocontrolar-se em direção à própria aprendizagem.

Para que o sujeito alcance essa esfera, orienta-se por exemplo, em sala de aula uma base orientadora para aprender. É necessário que os estudantes tenham conhecimento de forma explícita dos conteúdos de aprendizagem que precisarão aprender. Ao colocá-los diante de situações de aprendizagem já vivenciadas, há uma grande possibilidade de eles refletirem sobre o que aprenderam e o que ainda precisam aprender, seja nas esferas pessoais ou não.

Flavell (1979) defende que Metacognição é o conhecimento que se tem dos próprios processos e produtos cognitivos ou sobre qualquer questão relacionada a eles. É dizer, a *metacognição* está relacionada com as propriedades de informação ou os dados relevantes para a aprendizagem. Já Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) explicitam que a *Metacognição* implica a autorregulação da atividade de aprender, quer dizer, a conscientização dos processos que utilizamos para conhecer os erros e

os sucessos, para aprender como aprendemos, responsabilizando-nos pela própria aprendizagem.

De acordo com Costa (1985), quatro elementos são importantes para definir a capacidade metacognitiva: a) conhecer o que conhece; b) refletir e avaliar a produtividade de seu próprio funcionamento intelectual; c) elaborar estratégias para processar informações; d) ter consciência de seus próprios pensamentos na resolução do problema.

Portanto, se faz necessário interação com novas situações proporcionando revisitar o que já sabe e as experiências já vivenciadas, de modo a ser capaz de saber processar as informações transformando-as em conhecimento, de tal forma que possa mobilizá-los para resolver novas situações e prospectar novas, se antecipar, ser propositivo com objetivos explícitos que fomentem e mantenham constante a atividade mental em direção a novos objetivos. Para esse fim, é necessária consciência de diferentes tipos de Zonas⁶ Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), da Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) e da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP); a regulação e o controle dos próprios processos mentais e o planejamento para as novas aprendizagens.

O Memorial de Formação permite a reflexão das vivências e aprendizagens durante todo o processo da história de vida daquele que rememora experiências e vivências, autoavaliando-se e autorregulando suas atitudes e comportamentos. Com isso, ressignifica sua vida, a projeta estabelecendo novas metas, objetivos e ações. Todo esse processo ocorre mediante rupturas e extensão de conhecimentos. Nesse sentido, compreender seus próprios processos cognoscitivos e partir para novas ações para continuar aprendendo, implica dar um salto qualitativo em relação às suas necessidades cognoscitivas (de aprendizagem), afetivas e emocionais.

Para tanto, podemos afirmar que “Compreender os determinantes da aprendizagem e da metacognição leva o sujeito à autoaprendizagem, onde a autoconsciência e a busca da superação das limitações devem estar presentes no ato de aprender” (Beber et al., 2014, p. 145). Além disso, destacamos que

Aprender nada mais é do que mobilizar sistemas cognitivos que

⁶ Segundo Vygotsky (2005), ZDReal (é aquela já consolidada pelo sujeito, que o torna capaz de resolver situações com autonomia); ZDPotencial (estabelecida pelos conhecimentos que o sujeito já internalizou, porém se encontra em processo; ZDPróximo (é a distância entre a ZDPotencial e a ZDReal).

proporcionam mudanças dos conhecimentos independente dos fatores e/ou do contexto. Quando o sujeito produz aprendizagem efetiva, esta se torna duradoura e, por conseguinte, modifica o comportamento. Quando essa mudança ocorre, demanda alta dose de motivação, isto é, para aprender precisa-se de um “motivo”. Aprender não pode ser confundido com o compreender, pois a aprendizagem é definida a partir do comportamento do aprendente e de suas estruturas de pensamento. O aprender não se refere apenas ao campo educacional. Ele se insere em diferentes contextos, seja profissional, social, político, dentre outros, necessitando a utilização de técnicas e recursos mentais. O compreender pressupõe a consciência do que envolve a aprendizagem na resolução de um problema. Essa tarefa requer comprometimento, tempo e autoestima, sendo relacionada à motivação, pois, “[...] motivar é mudar as prioridades de uma pessoa, gerando motivos onde estes não existiam”. O motivo da aprendizagem não é o que se aprende, mas as consequências de tê-lo aprendido. A aprendizagem é regada de valores, como um sistema de recompensas e sanções onde as experiências originam-se de estímulos extrínsecos ao sujeito (Beber et al., 2014, p. 145).

O processo de ter a conscientização dos processos da aprendizagem envolve a metacognição: autoavaliação, autorreflexão, autoaprendizagem, autocontrole e autorregulação, pois estes propiciam transformações em relação a aprender. O aprendiz não é um simples receptor de informações, mas sujeito no processo da apropriação da realidade objetiva e o mediatizador do processo de internalização dos novos conhecimentos. Ele rege sua própria aprendizagem.

Como defendem Beber et al. (2014), investir na elaboração de estratégias de autorregulação da aprendizagem valoriza e estimula o desenvolvimento de habilidades e competências que promove o aprender e o reaprender. Como expressam os autores, a aprendizagem ocorre pelo envolvimento de fatores cognoscitivos/metacognitivos, além das atividades que dependem de propostas e alternativas diferenciadas para estimular a superação de etapas já estabelecidas pelos processos de aprender. Portanto, quando a metacognição está presente, o aprendiz reconhece suas potencialidades e/ou dificuldades, ultrapassando limites e obstáculos. “O avanço está na tomada de consciência do saber e do não saber, num processo constante de autoavaliação para alcançar a autorregulação” (Beber et al., 2014, p. 150).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: TESSITURAS QUE SE ENTRELAÇAM

“A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e o potencial criativo do pesquisador” (Minayo, 2008, p. 22). Partindo-se desse pressuposto, nesta seção

serão apresentadas as tessituras que se entrelaçaram no caminhar da pesquisa, mediante encontros dialógicos e dialéticos, considerando a fundamentação teórico-metodológica; o contexto e os sujeitos de pesquisa; os procedimentos metodológicos; o percurso metodológico e o tratamento dos dados.

O estudo realizado ocorreu mediante uma pesquisa documental. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que teve objetivo exploratório-descritivo. A técnica de análise dos dados foi análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Colocar em evidência a pesquisa documental implica discutir acerca de uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Nessa direção, consideramos que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2007, p. 70), diferentemente da pesquisa bibliográfica que se recorre a fontes secundárias.

Os instrumentos de coleta de dados, foram 05 (cinco) memórias de formação de pedagogas recém-formadas no ano de 2020, do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP/RN.

Em relação ao percurso metodológico, inicialmente foram localizados os textos (os memoriais) e avaliados no tocante à sua credibilidade, assim como a sua representatividade. Esse caminhar foi desenvolvido em três etapas (quadro 1):

Quadro 1 - Percurso Metodológico da Pesquisa

Etapas	Atividades
Primeira Etapa	Pré-análise: definição dos objetivos específicos.
Segunda Etapa	Organização do material – os memoriais; estabelecimento das categorias; elaboração das fichas documentais; seleção das referências para análise, segundo critérios definidos (classificação e

	numeração de cada memorial).
Terceira Etapa	Tratamento dos dados (interpretações e inferências); confirmação ou refutação das hipóteses estabelecidas.

Fonte: Os autores (2025).

a) **a primeira etapa**, ocorreu a realização da pré-análise, e foram definidos os objetivos específicos da pesquisa;

b) **a segunda**, consistiu na organização do material – os Memoriais de Formação. Nesse momento foram definidas as categorias pertinentes aos objetivos do estudo, com a elaboração de fichas documentais para o registro dos dados, conforme Fonseca (2002), para posterior análise teórica à luz de autores como: Volóchinov (2018); Bakhtin (2016; 2017; 2018); Freire (1979; 1989); Leontiev (1988; 2001; 2010; 2011; 2017); Passegi (2012; 2016; 2020); Pineau (2006); Carrilho (2007); Prado e Soligo (2005); Núñez (2009); Ramalho, Núñez e Gauthier (2003); Ramalho et al. (2004); Flavell (1979); Costa (1985). Nesta etapa, serão selecionadas as referências para análise (classificação e numeração de cada memorial de acordo com os critérios definidos; fichamentos para reunir informações sobre os memoriais, como o conteúdo relevante e onde poderá ser encontrado);

c) **a terceira**, consistiu no tratamento dos dados, já com as fontes organizadas e classificadas. Foi realizada a análise dos dados obtidos, confirmando ou não as premissas aventadas, respondendo dessa forma, ao problema de pesquisa. Nessa análise, foram realizadas interpretações e inferências, à luz metodológica das ideias de Bardin (2011), Minayo (2008); Cellard (2008); Oliveira (2007); Lüdke e André (1986) de modo a extrair conclusões de forma lógica.

Tomamos o cuidado de analisar o contexto – em todas as etapas da análise avaliou-se o contexto histórico no qual foram produzidos os memoriais de formação, o universo sociopolítico das autoras da época em que o texto foi escrito. “Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente” (Silva et al., 2009, p. 8).

Além do contexto, consideramos para interpretação dos enunciados, as autoras dos memoriais em relação aos motivos que as levaram a escrever. Um fato é imprescindível considerar: “esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social?” (Cellard, 2008, p. 300). Cellard (2008, p. 300) defende ser “bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo

sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem”. Silva et al. (2009) explica que elucidar a identidade do autor propicia, portanto, avaliar adequadamente a credibilidade do texto, a interpretação que é realizada de alguns acontecimentos, a tomada de posição que se evidencia de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um fato.

Consideramos também, a autenticidade do texto, pois segundo Cellard (2008) é imprescindível como uma das etapas da pesquisa assegurar-se da qualidade da fonte. Nesse caso, houve todo esse cuidado, visto que, os documentos que foram analisados foram os memoriais de formação de pedagogas, as quais tive a oportunidade de orientar e estar na banca de apresentação. Ou seja, esses documentos foram enviados pelas próprias autoras, testemunhas diretas de seus escritos, relatos que se enunciaram a partir de suas memórias do passado, futuro e presente – da infância até suas vidas acadêmica e profissional, se reportando às falas secundárias quando participou da experiência, realizando inferências e interpretações de algumas realidades vividas.

A natureza do texto também foi considerada antes de tirar conclusões, visto que se teve o cuidado de observar os subentendidos, a estrutura do texto que pode variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é escrito.

Outra dimensão considerada foram os conceitos-chave e a lógica interna do texto, pois foi delimitado adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos, principalmente, pelo fato de se tratar de documentos recentes, que muitas vezes pode se utilizar termos específicos recentes da profissão ou mesmo linguagem popular. Dessa forma, lançou-se mão de atentar para os conceitos-chave presentes no texto, avaliando sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados, como orientam Silva et al. (2009). Em seguida, analisou-se a lógica interna, o esquema do texto, observando como a argumentação foi desenvolvida, considerando as partes principais da argumentação, uma vez que são documentos da mesma natureza.

Em relação ao tratamento dos dados, esses foram codificados, transferidos (organização) para quadros, tabelas e gráficos e analisados metodologicamente à luz de autores como: Silva et al. (2009); Veiga (2017); Bardin (2011); Lüdke e André (1986); Laville e Dionne (1999); Freitas (2000); Lakatos (2001); Leite (2008); Oliveira (2012); Severino (2005); Fonseca (2002). Teoricamente, as informações obtidas,

foram analisadas, tomando como base epistêmica os autores: Volóchinov (2018); Bakhtin (2016; 2017; 2018); Freire (1979; 1989); Leontiev (1988; 2010; 2011; 2017); Passege (2012; 2016; 2020); Pineau (2006); Prado e Soligo (2005); Núñez (2009); Flavell (1979); Costa (1985).

A etapa correspondente à análise dos documentos buscou-se produzir conhecimentos e estabelecer novas maneiras de expressar a essência do objeto de estudo e compreender os fenômenos, com o cuidado de não ficar na aparência (distorção do fenômeno). Nesta etapa, foi condição *sine qua nom* considerar os fatos, pois constituem os objetos do estudo, embora saibamos que por si mesmos, não conseguimos estabelecer a relação entre a essência e o fenômeno. Os fatos foram interpretados, sintetizando as informações, mediante elaboração de antíteses e abstrações, “inferindo, na medida do possível” (Bardin, 2011, p. 06). Como relata a autora, os documentos não existem isoladamente, mas necessitam ser evidenciado o processo situacional em uma estrutura teórica, de modo que seu conteúdo seja compreendido.

Seguindo as orientações de Silva et al. (2009); Lüdke e André (1986); Cellard (2002), após realizada a seleção e análise preliminar dos memoriais, procedeu-se a análise dos dados: “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (Cellard, 2008, p. 303). Dessa forma, foi possível realizar uma interpretação coerente, considerando o conteúdo ou o questionamento inicial.

Ainda considerando as ideias de Silva et al. (2009); Bardin (2011); Lüdke e André (1986); Severino (2005), a análise foi desenvolvida mediante discussões, cujos temas e os dados suscitaram e incluíram o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. Para análise dos memoriais, consideramos a metodologia da análise de conteúdo, os elementos constitutivos dos memoriais foram identificados e numerados (codificação: MF1 = Memorial de Formação 1..., MF5 = Memorial de Formação 5); e categorizados. Sendo as categorias analisadas à luz da base epistêmica estabelecida. Bardin (2011) e Silva et al. (2008) ressaltam que a análise de conteúdo é uma das diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, considerando normas sistemáticas de abstrair significados temáticos significantes lexicais, mediante elementos mais simples do texto.

O processo de análise de conteúdo dos memoriais iniciou ao tomarmos a decisão sobre a Unidade de Análise. Lüdke e André (1986) enunciam que há dois tipos de Unidade de Análise: a Unidade de Registro e a Unidade de Contexto⁷. Nesse estudo, considerou-se o contexto em que cada unidade de análise se expressou, bem como se as unidades eram comuns nos memoriais selecionados para a pesquisa.

Posteriormente a esta etapa, foi caracterizada a forma de registro, tendo sido realizada em quadros relacionando aos códigos estabelecidos. Foi elaborado um quadro evidenciando uma invariante, respeitando-se as fontes (mediante códigos), conforme exemplo expresso no quadro 2.

Quadro 2 - Exemplo de quadro para organização da invariante

Codificação	Respostas em relação às categorias de análise
MF1	
MF2	
MF3	
MF4	
MF5	

Fonte: Os autores (2025).

Após esse procedimento, foram realizadas leituras e releituras, “esse processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (Lüdke; André, 1986, p. 42). Algumas categorias foram estabelecidas e outras selecionadas no momento das leituras.

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (Lüdke; André, 1986, p. 43).

Estabelecidas as categorias iniciais e organizadas no quadro, foi realizada uma

⁷ Segundo Bardin (2011) as **unidades de registro** podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. A **unidade de contexto** consiste na percepção das causas que acontecem no contexto da pesquisa, problemas, desafios etc. Para selecionar as **unidades de contexto**, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência.

avaliação desse conjunto o que levou a elaborar a invariante, refletindo os propósitos da pesquisa. Portanto, consideramos as categorias que eram comuns em todos os memoriais, a coerência e a plausibilidade, observando-se a concatenação. Uma vez estabelecidas as categorias prévias e àquelas julgadas relevantes durante a leitura (análise de conteúdo mista), também observou variantes, incluindo critérios, tais como: aprofundamento, ligação e ampliação.

Essa etapa serviu para identificar novos ângulos e aprofundar as lentes em relação ao objeto de estudo. Sendo assim, pôde-se investigar relações existentes entre os vários componentes, buscando estabelecer interlocuções, combiná-los, separá-los e reorganizá-los (estabelecimento de invariante e variante). Por fim, procuramos ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que necessitavam ser mais aprofundados (Lüdke; André, 1986).

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo (Lüdke; André, 1986, p. 44).

A etapa final consistiu num novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação.

No quadro 3, estarão explicitados os objetivos específicos da pesquisa em diálogo com as etapas estabelecidas.

Quadro 3 - Objetivos Específicos em Diálogo com as Etapas do Percurso Metodológico

Etapas	Objetivos Específicos
Primeira Etapa	Estabelecer instrumentos e meios de realização da análise do conteúdo.
Segunda Etapa	Delinear o percurso metodológico de acordo com as decisões determinadas em relação às técnicas de manuseio de documentos, desde a organização e classificação dos memoriais de formação até a elaboração das categorias de análise.
Terceira Etapa	Analisar os dados coletados e discuti-los conforme a matriz epistêmica estabelecida.

Fonte: Os autores (2025).

No quadro 4, estão expressas as categorias de análise estabelecidas previamente.

Quadro 4 - Categorias de Análise

Categorias de Análise
Objetivos em comum.
Período de entrada no curso de Graduação.
Motivos pelos quais ingressou na graduação de Pedagogia.
Consciência das novas aprendizagens.
Expectativas futuras.

Fonte: Os autores (2025).

Frente ao exposto, na seção subsequente apresentaremos os achados da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: REPRESENTAÇÕES MENTAIS DE PEDAGOGAS RECÉM-FORMADAS

Os resultados serão descritos e discutidos de acordo com as etapas estabelecidas na metodologia da pesquisa em diálogo com a matriz epistêmica selecionada.

Em relação à primeira etapa, foram selecionados cinco Memoriais de Formação (instrumentos de coleta de dados), os quais foram escolhidos pelos motivos descritos na metodologia da pesquisa. Também nesta etapa, os objetivos específicos foram determinados (quadro 3).

Na segunda etapa, os memoriais foram codificados (MF1; MF2; MF3; MF4; MF5), cujo objetivo foi o de preservar a identidade das autoras. Uma vez estabelecidos os objetivos específicos na primeira etapa, estabelecemos as categorias de análise (cinco), ocorrendo em sequência a pré-análise. Ao ser realizada a pré-análise, observamos nos Memoriais de Formação a presença das categorias de análise explicitadas no quadro 4.

Na terceira etapa, cada memorial foi lido buscando uma categoria de análise de cada vez. Em relação à primeira categoria: objetivos em comum, as cinco autoras relataram que sempre sonharam em fazer um curso superior, pois não tinham tido oportunidade quando eram mais jovens (a idade varia entre 35-45 anos), pois tiveram que trabalhar. Assim, escreveram que colocaram como objetivo primeiro de suas vidas, o curso superior, sendo escolhido o de Pedagogia. Dentre as cinco, apenas uma relatou que o curso lhe escolheu, pois não tinha intensão de fazê-lo. Outros objetivos em comum encontrados em seus relatos foram: a) realizar o curso superior

para melhorar o salário; b) ter mais independência; c) ser reconhecida profissionalmente.

No que diz respeito à segunda categoria de análise – período de entrada no curso de graduação em Pedagogia, todas ingressaram em 2015.1, mediante processo seletivo. No que tange à terceira categoria de análise – motivos pelos quais ingressou no curso de Graduação em Pedagogia, esses coincidem com os objetivos. Leontiev (2010) defende que seja qual for a atividade, seja ela profissional ou de estudo, é uma unidade não aditiva, molar, prática, psíquica e valorativa que conduz o sujeito a objetivo (s). Enfatiza que esta, permite a relação desses com realidade, e quando o motivo coincide com o objetivo, significa dizer que houve a transformação desse sujeito e ele passa a observar a realidade de uma outra forma, ou seja, de maneira não alienada.

Querer profissionalizar-se para alcançar a profissionalidade e profissionalismo⁸, significa reconhecer a necessidade de apropriar-se de novos conhecimentos, enxergando estes como conhecimento inerente à profissão como apregoam Ramalho, Núñez e Gauthier (2003). Reconhecendo também, a profissão como objeto da atividade, Leontiev (2010) considera a relação sujeito-objeto numa acepção ontológica abrangente, para desse modo, incluir-se nela as interlocuções sujeito-objeto. Assim, a atividade entre sujeitos é um caso peculiar das interações sujeito-objeto.

Os motivos como elementos da atividade precisam estar presente no sujeito, pois, se não há motivos e necessidades, não existirá ação. As necessidades são as molas que propulsionam a atividade e a orientam, pois, o sujeito tem consciência delas. O motivo da atividade dialoga com a satisfação de uma ou várias necessidades. Neste caso, motivo comum que propulsionou as autoras dos memoriais a querer ingressar em um curso superior, nasce da necessidade em querer profissionalizar-se (profissionalismo e profissionalidade).

Assim como expressa Leontiev (2010), o motivo da atividade é uma necessidade do sujeito, uma necessidade objetivada, um objeto que impulsiona o sujeito para a ação nas situações emblemáticas que envolvem a atividade. Para o autor, o que caracteriza a verdadeira atividade é a coincidência entre seu objetivo e

⁸ A profissionalidade e o profissionalismo, respectivamente, segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) consiste na competência técnica para ensinar e no status de ser professor/a, condições de trabalho, reconhecimento da sociedade, salário digno).

seu motivo. Quando esse fato se materializa, podemos inferir que houve tanto o desenvolvimento da consciência como da conscientização. Nas ideias de Freire (1989), por parte das autoras dos memoriais, ou seja, inicialmente, se aproximaram de maneira ingênua da realidade na qual estavam vivenciando e à medida que a necessidade de formação foi se constituindo, de modo a desenvolver o pensamento crítico, partiram para a ação, retomar os estudos, formar-se pedagogas.

Também podemos observar as ideias de Bakhtin (2016) e de Volóchinov (2018) nesse contexto, a materialização dos atos responsivo e responsável, embora, segundo Volóchinov (2018) na comunicação dialógica, a situação cotidiana é um dos fatores de percepção do discurso, um de seus aspectos, e possui um significado comunicativo. Segundo o autor, na produção da própria fala, ocorre um cálculo inconsciente do significado comunicado por meio da situação cotidiana, e por isso essa expressão pode ser menos completa, menos nítida.

Assim, escreve o autor:

Na experiência diária, podemos observar como muitas vezes não expressamos a inteireza de nosso pensamento, omitimos palavras necessárias, pensamos uma coisa, mas falamos outra: nosso intencional discursivo não corresponde à realização (Volóchinov, 2018, p. 45).

Em relação à quarta categoria de análise: consciência das novas aprendizagens, em duas seções e nas considerações finais dos memoriais analisados, observamos os seguintes escritos explicitados pelas autoras:

Com o curso de Pedagogia, percebi que precisa ter mais conhecimento sobre as teorias de aprendizagem para ensinar, assunto que não tinha visto com profundidade no curso de magistério. Mas, sei que ainda não sei o suficiente para ensinar bem, preciso continuar me formando (MF1).

Quando estava escrevendo meu memorial, rememorei o que tinha aprendido e descobri que ainda não me sinto segura para entrar em uma sala de aula. Mas, sei que a prática e outras formações permitirão melhor condições para ensinar (MF2).

Percebi o que aprendi e o que ainda preciso aprender quando participei do Programa Residência Pedagógica, vi minhas necessidades formativas. Hoje sei como fazer para continuar aprendendo, sei como aprendo (MF3).

Com o curso de Pedagogia, pude observar e sentir que ainda não sei o suficiente para ensinar, por isso, preciso continuar me especializando, me autoavaliando. Mas, vou unir meu fazer docente com as teorias que estudei. Acredito que assim, estarei pronta para

ensinar (MF4).

Os estágios supervisionados me fizeram ver o que aprendi, o que preciso ainda aprender e quais estratégias posso utilizar para continuar aprendendo. Sempre precisarei planejar, colocar em ação, replanejar para ajustar o que preciso saber para ensinar. Preciso fazer constantemente uma reflexão sobre o ensinar e o aprender para ensinar (MF5).

Nos relatos escritos pelas autoras dos memoriais, podemos interpretar que a consciência pelos processos cognoscitivos está em desenvolvimento, ou seja, a metacognição. Flavell (1979) defende que metacognição é o conhecimento que se tem dos próprios processos e produtos cognitivos ou sobre qualquer questão relacionada a eles, ou seja, a metacognição está relacionada com as propriedades de informação ou os dados relevantes para a aprendizagem. Ramalho et al. (2004) explicitam que a metacognição implica a autorregulação das atividades cognoscitivas, quer dizer, a conscientização dos processos que utilizamos para aprender a aprender.

Portanto, podemos perceber o desenvolvimento da capacidade metacognitiva nos registros das autoras, conforme expressa Costa (1985), quando escreve que essa capacidade se é objetivada quando o sujeito conhece o que conhece, reflete e avalia a produtividade de seu próprio funcionamento intelectual, tem consciência de seus próprios pensamentos na resolução do problema e elabora estratégias para processar informações.

No que se refere à quinta categoria de análise: expectativas futuras, as respostas encontradas se encontram no quadro 5.

Quadro 5 - Respostas Encontradas nos Memoriais de Formação

Codificação	Expectativas Futuras
MF1	“Me formar, passar em um concurso público e fazer uma especialização.”
MF2	“Fazer uma nova graduação, fazer mestrado e passar em um concurso público.”
MF3	“Arranjar um emprego de um expediente como pedagoga e continuar me formando.”
MF4	“Ser promovida na escola que trabalho como auxiliar e continuar me especializando.”
MF5	“Passar em um concurso público para ter estabilidade financeira e fazer especializações, já no ano seguinte.”

Fonte: Os autores (2025).

As respostas observadas no quadro 5 nos leva a interpretar que as autoras dos

memoriais estão em processo de conscientização em relação à sua profissão, ou seja, é nítida a ideia da necessidade de continuar investindo na sua profissionalidade e no profissionalismo (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2003), embora essas duas dimensões, segundo os autores, ainda estão em desequilíbrio. Percebemos nos registros dos sujeitos de pesquisa, a necessidade da autoformação, da autoaprendizagem e do autodesenvolvimento profissional. Observamos, ainda, nesses relatos a metacognição, pois há o conhecimento das suas necessidades cognitivas e formativas, a tomada de consciência dos processos cognoscitivos e a motivação, relacionada com o esforço realizado pelo sujeito na atividade, como a relação pessoal ao objetivo específico à realização da atividade e como a atitude mental face às possíveis dificuldades.

Segundo Pineau (2006), a autobiografia representa uma via pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do 'curvar-se (fechar) reflexivo e do desdobrar-se narrativo'. "Sublinhar 'o interesse e a dignidade do ato autobiográfico' é um contrapeso necessário às pulsões totalitárias de apropriação cognitiva da vida pelos profissionais do sentido. (Pineau, 2006, p. 340).

O relato de vida enuncia imprescindibilidade da enunciação do vivido pela tessitura que se se entrelaça e refrata, seja uma enunciação oral ou escrita. Por meio das palavras também representamos nossa realidade, seja de forma oral ou escrita, como fizeram as autoras em seus memoriais. Neles, estavam registrados o vivido, o experienciado, não em sua totalidade, mas o que as autoras julgaram importante e significativo em suas vidas. As palavras enunciadas ainda não são suficientes para representar tal realidade. Para Passegi (2011), as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso. É em sua biografia que o sujeito tem a capacidade de rememorar sua história de vida, conscientizando-se em relação a ela. Essa escrita se constitui como atividade humana, que coloca o sujeito em interlocução com sua própria realidade.

A biografia da linguagem repousa sobre a capacidade do indivíduo de relatar os elementos constitutivos de sua experiência nos domínios lingüístico e cultural. A hipótese [...] é que esse trabalho biográfico permite desenvolver no estudante de línguas a consciência segundo a qual essas aprendizagens lingüísticas ganham ao ser colocadas em relação umas com as outras (Molinié, 2006, p. 6).

Prado e Soligo (2005) relatam que a História é feita com o tempo, com a experiência humana, com suas histórias, com suas memórias. Como defende os autores, a profissionalização do Magistério, pela qual tanto lutamos, não acontecerá de uma hora para outra, sem investimento na melhoria das condições de trabalho e da formação profissional dos educadores e sem um processo de transformação da cultura predominante, de velhas concepções, de práticas cristalizadas. Mas, é necessário considerar a importância da compreensão da necessidade da materialização de atos responsivos e responsáveis, bem como a conscientização do nosso fazer na sociedade como sujeitos partícipes das decisões para a transformação dessa para o bem de todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, tem-se observado o interesse pelas trajetórias de vida individuais em diferentes esferas da sociedade, no cenário nacional e internacional. Neste sentido, o registro da própria história de vida pressupõe uma cultura em que os sujeitos se colocam na posição de autor, cujos momentos de rememoração os transporta para passado, presente e já vislumbrando o futuro.

A história de vida, por sua vez, é o relato de um narrador sobre suas vivências e experiências mediante o tempo, com a mediatização de um pesquisador. É uma atividade coletiva de um narrador-sujeito e de um intérprete. Já a narrativa de vida escrita pelo próprio sujeito para constituir um Memorial de Formação ocorre por meio de um processo cognoscitivo constituído por um conjunto de procedimentos de investigação muito comum nas ciências humanas, que consiste, fundamentalmente, na rememória intensiva de dados de caráter pessoal, escolar, acadêmico e profissional, sobre a própria história de vida do autor. A narrativa enunciada conta a história de vida do sujeito em espiral, cujo passado e presente dialogam com o olhar para o futuro.

Frente ao exposto, analisando os memoriais de formação de cinco pedagogas formadas em 2020 do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, podemos observar suas representações mentais em relação às suas trajetórias de vida, da infância até a vida profissional. Nesse tear de palavras que se materializavam dando vida as folhas brancas de papel, passado, presente e futuro foram enunciados

inicialmente, em uma escrita tímida e cuidadosa, cujas reflexões eram evidenciadas estabelecendo interlocuções com esses três momentos de vida das autoras. Ao escrever suas tessituras, enunciaram suas necessidades pessoais e formativas; seus objetivos e motivos por pleitear o curso superior; seus sonhos; suas aprendizagens e conquistas.

Nos momentos de análise, tivemos a oportunidade de refletir sobre nossas próprias histórias de vida, de modo a nos ver diante de uma tessitura que também era nossa. Nesses momentos aprendemos, nos emocionamos e nos projetamos em relação às nossas vidas nas esferas pessoal, coletiva e profissional.

A leitura analítica desse gênero discursivo permitiu observar que ele nos viabiliza perceber, como aconteceu com as autoras dos memoriais, a autoavaliação e a autorregulação dos nossos processos cognoscitivos, afetivos e emocionais, de modo a sentir novas transformações dentro de nós, seja profissional ou pessoal, pois propiciou a nós e as autoras desenvolver um novo olhar para a realidade. Nesta perspectiva, a partir do estudo realizado, podemos concluir que:

a) O Memorial de Formação serve como um potente instrumento autorreflexivo e autoformativo para que o se sujeito – no caso as cinco pedagogas - possa (re)pensar sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e trajetória acadêmico-profissional;

b) Os discursos das pedagogas revelaram a escolha pela profissão docente como uma estratégia de potencializar seu ingresso/aperfeiçoamento no mercado de trabalho, se tendo, por conseguinte, repercussões financeiras;

c) As pedagogas reconhecem a formação inicial como um início de uma longa trajetória profissional que requer formação continuada e especializada que seja destinada para o aprimoramento das práticas pedagógicas e de sua profissionalização docente;

À guisa de uma conclusão, percebemos que o refletir sobre a sua própria história remete o sujeito a analisar o contexto que permeou seu percurso de vida baseado nas memórias e experiências. Neste íterim, a história das pedagogas investigadas revelou os desafios, as (in)tensões acerca da profissão docente e das necessidades formativas sentidas por elas. Dessa forma, nos possibilita a pensar em diferentes contextos para futuros estudos, tais como a revisitação de memórias de pedagogas em exercício da docência, ou que já estão aposentadas etc., por exemplo.

Significa pensar que as representações mentais sobre a profissão docente podem ser reveladas de múltiplas formas e olhares, nos quais todos eles potencializam e se inter cruzam de modo a gerar uma teia representativa e metacognitiva para a nossa profissão.

Por fim, ao apresentarmos este estudo almejamos que ele possa contribuir para futuros estudos e tenha repercussões em diferentes contextos, de modo a cada vez mais buscarmos a área educacional, especialmente no campo da docência a (re)pensar sua própria trajetória e história de vida acadêmico-profissional. Tais expectativas revelam um desejo de que possamos ser profissionais mais reflexivos e críticos com o nosso próprio trabalho docente e desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.

BARBIER, René. La recherche-formation existentielle. In: PINEAU, Gaston; JOBERT, Guy. **Histoires de vie** (Tomes 2). Paris: L'Harmattan. 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora**: vivências e escrita de si. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CARVALHO, Rozicleide Bezerra de. **Orientação da ação escrever relatórios de trabalhos práticos experimentais nas ciências da natureza do ensino médio**: contribuições da Teoria de Galperin. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

COSTA, Arthur. L. Mediating the metacognitive. **Educational Leadership**, v. 43, n. 3, p. 57-62, 1984. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198411_costa.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et al. (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive—

developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FOUCAULT, Michael. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa-formação. 2002.

FREITAS, Henrique; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, Chistian, DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineli. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, Francisco Tarcísio. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: Monografia, Dissertações, Teses e Livros**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; Aleksandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2011. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: Eduneb, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de (orgs.)

(Auto)biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Memórias, Memoriais:** pesquisa e formação docentes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147- 156, maio/ago. 2011.

PINEAU, Guy.; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie:** Les histoires de vie que sais-je? Paris: PUF, 2002.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação** – quando as memórias narram a história de Formação. São Paulo: Gráfica FE-Unicamp, 2005.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: 34, 2019.

Recibido: 28/07/2025

Aceptado: 23/10/2025

Publicado: 03/11/2025



Este conteúdo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)