

Aprendizagens e experiências significativas: metaforizando sobre trajetórias formativas de educadores

Norinês Panicacci Bahia¹

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão metaforizada sobre as aprendizagens e experiências significativas de duas alunas de um curso de pedagogia e o processo de metamorfose (de uma lagarta em borboleta), buscando elementos que apontam para a constituição de *ser professor* a partir de uma análise dos relatos da trajetória formativa e profissional das alunas, sobre uma experiência que vivenciaram no contexto da educação não-escolar/não-formal.

Palavras Chave: curso de pedagogia; trajetória formativa e profissional; educação não-escolar/não-formal.

Meaningful types of learning and experience: the metaphorization of educators' learning progression Education

Abstract: By means of a metaphorized reflection, this article correlates the meaningful types of learning and experience of two Pedagogy undergraduates with the metamorphosis process (a caterpillar becoming a butterfly). It draws on elements based on the accounts of these two students about their learning progression and professional experience in non-school/informal educational environments.

Keywords: Pedagogy Course; educational and professional progression; non-school/informal educational environment.

Introdução

Este artigo foi elaborado com a intenção de promover uma reflexão metaforizada sobre o processo formativo de duas alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo e o processo de metamorfose de uma lagarta em borboleta, a partir da análise de suas trajetórias formativas e profissionais, por ocasião do desenvolvimento de uma pesquisa intitulada: “Histórias de vida de educadores e suas relações com a educação não-escolar/não-formal”, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas FormAção².

Estas alunas tiveram a oportunidade, enquanto frequentavam o Curso de Pedagogia, de participarem como alunas-estagiárias do Projeto Semeiar, que foi desenvolvido em uma Instituição em Santo André, Município de São Paulo, numa parceria entre a Universidade Metodista e a Fundação General Motors. Durante dois anos, foram monitoras de diversas Oficinas (Brinquedoteca, Artes, Jornal, Teatro, Vídeo e Fotos, Leitura e Escrita), que eram oferecidas às crianças e jovens, de baixa renda, que frequentavam a Instituição. Esta experiência – única, para as duas alunas, conforme os relatos das próprias – significou não só um amadurecimento, como também a certeza de terem encontrado um caminho, ou uma opção profissional, porque foi o primeiro contato que tiveram com a área não-escolar/não-formal, considerada gratificante.

Enquanto formação continuada (porque uma aluna já era formada em Letras e a outra no curso Magistério), o curso de Pedagogia proporcionou aperfeiçoamento e

¹ Doutora em Educação pela PUC/SP, Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação - Universidade Metodista de São Paulo.

² O Grupo FormAção, implantado em 1995 na Universidade Metodista de São Paulo, é coordenado pela Prof^a Dr^a Marília Claret Geraes Duran.

aprofundamento de estudos, quer pelos conhecimentos e saberes trabalhados e construídos, quer pelas experiências e oportunidades que foram surgindo enquanto possibilidades profissionais. A ideia que está por trás perpassa uma discussão sobre *se formar* ou *se transformar* professor – por isso o interesse em utilizar uma metáfora que embute em si o conceito de transformação, ou formação – de uma coisa a outra – a metamorfose.

É com base nestas ideias que pretendo aprofundar a reflexão sobre a formação de educadores pelos caminhos que percorrem, pelas opções que fazem e pelas experiências que vivenciam.

Transformar x formar

O poema abaixo, de Jorge Miguel Marinho, representa bem o processo da metamorfose da borboleta, retratando ainda a ousadia de sua vida – sua história, suas experiências, suas decepções e alegrias, seu amadurecimento, seus desejos e anseios.

AVISO ÀS BORBOLETAS

Rompi minha crisálida.

Agora sou uma borboleta feliz e ansiosa que fia com urgência a sua história. Sei que a minha existência é breve e preciso projetar para o mundo o tempo em que hibernei.

No meu ciclo de larva eu já recolhia tudo – a metamorfose das cores, o veneno necessário, a experiência do mel. Involuntariamente eu me construía para o centro, sugava com as patas a seiva das plantas, me preparava para o dia de voar. Mal podia supor que as minhas asas seriam essa tatuagem de todas as formas, sobreposição de escamas cintilantes igual a um telhado suspenso no ar.

Asas, minha enseada e minha perdição.

Acho mesmo que as antenas aguçadíssimas e os olhos sensíveis ao som vieram dessa minha vontade de ir sempre além.

É arriscado voar e é por isso que eu vôo. Sou atraída por novas montanhas e desconhecidas planícies – não posso esperar porque o tempo que me pertence é uma única estação. Vôo para estar na aventura do vôo e vôo também pelas borboletas domesticadas que perderam a ousadia de voar. São asas que se tornaram apenas ombros, e “os ombros que suportam o mundo”, como o Poeta escreveu.

Vôo, vôo sim... Já tenho até na asa esquerda algumas violências de pássaro que não são nenhuma ilusão de ótica. É ferida mesmo, marcas do bico de um predador que me avistou nas asas da descoberta e quis me prender. Me feriu, mas em troca recebeu o gosto do meu veneno. Não nasci para perpetuar apenas a doçura do néctar, a seiva que trago no corpo é também minha senha e minha arma.

Simple, a natureza é feita de círculos, de quebra de planos, de espirais. Não tenho nada a ver com o vôo em linha reta, sou responsável por mim e pela aventura de outras borboletas, minha vida é transgredir. Afinal de contas voar é com os pássaros, e inverter o rumo das coisas, migrar sem descanso no horizonte da procura, é com as borboletas.

Por isso a minha história, aconteça o que acontecer, só deve valer para quem sabe que toda verdade é sempre um pedaço de uma outra coisa e que o vôo mais urgente é revolucionar os jardins.

Metaforizando, poderíamos fazer um paralelo entre a transformação da lagarta em borboleta com a história de um ser humano e seu processo de formação para *ser professor* – um sujeito que às vezes sabe o que pretende para o futuro e, às vezes, descobre o que deseja no processo, diferentemente da lagarta que, inevitavelmente *será* borboleta.

Metamorfose significa *transformação de um ser em outro* (CUNHA, 2005), ou seja, no caso da metamorfose de uma lagarta, esta será transformada em outro ser – uma borboleta. Mas, será que o processo formativo de um ser humano o transforma em um outro ser? Ele se transforma ou se forma?

Buscando compreender melhor essa distinção, recorro novamente a Cunha: *Transformar* significa transfigurar, converter, mudar e *Forma(r)* significa modo sob o qual uma coisa existe ou se manifesta, configuração, feitio, feição exterior, molde, modelo de qualquer coisa pelo qual ela se talha ou forma.

Assim, pelas definições, transformar e formar significam uma mudança – de um estado a outro, de uma coisa a outra. Podemos entender que um ser humano, em um processo formativo muda, se transforma, se altera – de alguma maneira é de um jeito e, se transforma, nesse processo.

Conforme o poema, a fase de “clausura” na crisálida é um período extremamente importante para a lagarta, porque é quando se fortalece e se protege, num estado intermediário entre a passagem de um estado a outro – de lagarta à borboleta.

Podemos pensar que assim também ocorre para aquele sujeito que, em sua trajetória de vida e de formação, acumula conhecimentos e experiências – numa etapa da vida que poderíamos entendê-la como “clausura”: o período formativo que o fortalece – para adquirir saberes que lhe darão certezas sobre suas escolhas – como se estivesse ainda preso em um casulo para se constituir em um outro ser – o professor. Mas, o ser humano traz, em sua essência, ser professor? Ou é uma escolha? A lagarta traz em sua essência, ou faz parte da sua natureza, passar por uma metamorfose. Um ser humano, não. A questão da decisão por ser professor passa muito mais por suas experiências, vivências e influências que sofre, pelas opções que lhe surgem ou não, do que por uma questão de pré-destinação, ou dom. Este sujeito pode até mencionar que “sempre pensou em ser professor” ou “porque tem um dom”, mas as pessoas não nascem pré-destinadas a terem uma profissão, e essa questão depende de escolha, de oportunidade e de estudos continuados: *a formação dos professores resulta de diversas fontes, socorre-se de campos de aprendizagem variados, realiza-se a ritmos diferentes, alimenta-se de experiências e de locais de formação plurais.* (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, s/d., p. 24)

Não podemos deixar de mencionar a complexidade que está por trás deste processo formativo, quer pela busca da certeza enquanto escolha profissional, quer pela identidade da profissionalização ou, ainda, pela busca dos saberes e das competências para a execução das tarefas e compromissos do professor. Aqui, recorro a Therrien (2000) quando afirma que:

O docente é um sujeito de ação, de prática, de fazer, que deve ter capacidade para compreender a complexidade de elementos que compõem seu universo, julgar e decidir a cada momento sobre as possíveis soluções para a diversidade de acontecimentos esperados e não esperados que se apresentam. Ele deve ser preparado para o constante desafio de emitir julgamentos práticos que envolvem tanto o domínio de conteúdos como o de outras formas de saberes próprios à

sua profissão. [...] enquanto sujeito que lida com uma pluralidade de saberes, deve ter competência; enquanto sujeito interativo, ele imprime uma dimensão própria na articulação desses saberes; e, enquanto movido por objetivos que afetam a vida dos seus alunos, os saberes que fundam sua ação devem ser referendados por princípios éticos. Conhecer e compreender a racionalidade que sustenta a prática pedagógica entendida como gestão pedagógica efetiva da sala de aula permite identificar elementos fundantes da formação docente e da identidade deste profissional. (p. 20 e 22)

Estas questões que se colocam para um sujeito em formação, perpassam também pela profissionalização e pela experiência que dela decorre, porque se desdobram em outras – que sujeito sou (quais minhas crenças, meus saberes e conhecimentos, meus compromissos), que sujeito quero formar e para que sociedade?

Ampliando um pouco mais sobre a questão da complexidade, Santos Neto (2002) aprofunda o pensamento de Morin, esclarecendo que:

A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextrincável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... [...] a sala de aula é um encontro de complexidades. A complexidade do professor que se encontra com a complexidade de cada aluno, que forma uma complexidade no coletivo daquela sala de aula, que forma uma complexidade no coletivo da escola, e assim por diante. (p. 46 e 48)

Tal como no poema sobre as borboletas, elas se preparam para o enfrentamento da vida fora do casulo: *No meu ciclo de larva eu já recolhia tudo – a metamorfose das cores, o veneno necessário, a experiência do mel. Involuntariamente eu me construía para o centro, sugava com as patas a seiva das plantas, me preparava para o dia de voar.*

Assim também o sujeito se prepara para ser professor e enfrentar esta complexidade acima mencionada. Alguns, poderão adquirir a consciência disto na própria formação ou na profissionalização e, outros, poderão não a adquirir, o que significaria desajustes na sua atuação, provocando o que poderíamos chamar de ineficácia na relação entre o ensinar e o aprender, em descompasso com a competência profissional. Parece-nos que se os sujeitos não compreenderem esta dimensão da complexidade que envolve a formação docente – e dirigirem seus estudos, suas reflexões e sua atuação no sentido de desvelar um posicionamento coerente –, dificilmente exercerão a profissão na amplitude que ela comporta.

Ser professor faz parte de um processo permanente de construção, ou seja, o sujeito vai se constituindo *sendo* professor, especialmente se considerarmos a experiência produzida pela trajetória profissional e que garante o desvelamento de seu papel e de seu compromisso, quando o profissional utiliza a sua vivência para avaliar a sua atuação. Segundo Tardif e Lessard (2005),

A experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. Ela é qualificante. Mesmo hoje, ensinar se aprende, em boa parte, ensinando.

A experiência denomina as fontes pessoais – história de vida, experiências escolares anteriores, etc. – a partir das quais se edificaram as representações e as práticas pessoais do professor para com seu ofício. O professor jovem nunca chega totalmente virgem ao seu novo ofício; ele começa a trabalhar possuindo já experiências – muitas vezes fundamentais – do ensino, da classe, dos alunos, etc.

A experiência mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador. Ela se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o ator, a partir de sua história anterior de vida, se engaja numa carreira de ensino e adquire aos poucos os traços de sua identidade profissional; conhecimentos particulares de seu trabalho, domínio das situações típicas, facilidade na realização das tarefas, sentimento de segurança, de pertença a uma coletividade de trabalho na instituição, etc. (p. 285-288)

Há também questões importantes relacionadas aos saberes e competências do educador que devem se constituir por meio de um movimento contínuo em busca do aperfeiçoamento profissional e visando a compreensão de questões mais amplas que fazem parte do exercício profissional docente e, sobre isto, Tardif, Lessard e Gauthier (s/d.) elucidam:

Os professores apoiam-se, nas suas actividades profissionais, em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares, o saber disciplinar formando o conteúdo das matérias ensinadas na escola, o saber de formação profissional adquirido aquando da sua formação inicial ou contínua, o saber da experiência saído da prática da profissão e, por fim, o saber cultural herdado da sua trajectória de vida e da sua pertença a uma cultura particular, que partilham mais ou menos com os alunos. Deste ponto de vista, o saber profissional dos docentes não constitui um corpo homogéneo de conhecimentos; implica uma larga diversidade de conhecimentos e aplica vários tipos de competências. (p.34)

Voltando ao poema, há uma questão importante a ser mencionada, que se refere à ousadia e à transgressão. Fachini (2001), sobre o termo, esclarece:

Transgressão contém, no seu bojo, *força disruptiva*. A pessoa ou idéia nova possuem a capacidade de romper com o estabelecido, romper com a lei; uma espécie de movimento que estilhaça o que havia antes. [] Uma segunda característica da “transgressão” é a *invariância* ou um aspecto essencial da mudança, chamada dialética, definida como *negação*. Esta qualidade assume a positividade da situação precedente ou da idéia a ser renovada. A mudança não é total porque, de outra sorte, não existiria dialética nem síntese provisória. Algo bom do que era ficou naquilo que está mudado. A transgressão não destrói tudo, mas somente aquilo que impedia o movimento, o desenvolvimento e a própria dialética. *Uma qualidade que a transgressão* frequentemente revela é a *novidade* de uma pessoa ou de uma idéia, isto é, o

transgressor, ou a idéia nova transgressora, são portadores de um forte sentimento de esperança, de conseguir libertação, vida nova, um futuro promissor. (p. 67/68)

Essa ideia de transgredir, presente no processo de vida da borboleta, conforme no poema – *Não tenho nada a ver com o vôo em linha reta, sou responsável por mim e pela aventura de outras borboletas, minha vida é transgredir* – apresenta-nos as possibilidades de escolhas que apenas a experiência, a maturidade e a responsabilidade podem oferecer, especialmente em se tratando de decisões atreladas à formação docente. Não deveria caber, neste caso, a improvisação – porque se trata de *seres humanos na relação com outros seres humanos*. O que comporta nesta reflexão é a possibilidade da liberdade que o sujeito tem diante de suas escolhas, liberdade que muitas vezes é adquirida pela via da transgressão.

Apenas para complementar, acrescento outra ideia a esta, ou seja, a questão da *escolha* ligada à *decisão*, discussão feita por Freire (1997a) e que aprofunda esta reflexão:

A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilidade para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por outra coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra. Por isso é que toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis pólos ou pessoas ou posições. É a avaliação com todas as implicações que ela engendra, que me ajuda, finalmente, a optar. (p.60)

Apresento a seguir uma análise a partir das narrativas autobiográficas das duas ex-alunas, com a intenção de aprofundar aspectos relativos às suas trajetórias formativas e profissionais, estabelecendo um paralelo entre suas histórias e a metamorfose das borboletas.

Tecendo fios no casulo...

A identidade com a área da educação surge, para as duas alunas³, no início da escolarização formal⁴, expressada ora pela simpatia que sentiam por alguns mestres, ora pela apreciação e identificação com algumas disciplinas.

Para LFL, se inicia antes, mais na infância, pelas boas lembranças e pela preferência de uma brincadeira:

O início da minha escolarização foi numa EMEI em S. B. do Campo. Tenho boas lembranças de lá: festas, diversas atividades, só lembranças boas eu tenho. (...) Na 1ª série tive dificuldade com uma professora que gritava muito com os alunos, parece que não tinha uma postura muito adequada, mas, tudo isso foi compensado pelos professores das outras séries, especialmente uma da 2ª, chamada Alba, foi maravilhosa,

³ Será utilizada as iniciais dos nomes das ex-alunas – LFL e ACS.

⁴ A nomenclatura aqui apresentada, sobre a escolaridade no ensino fundamental e médio das duas ex-alunas, refere-se à: 1ª à 4ª séries – atual Ciclo I do Ensino Fundamental; 5ª à 8ª séries – atual Ciclo II do Ensino Fundamental; Colegial – atual Ensino Médio.

lembro dela com muito carinho, especialmente do cuidado que tinha ao conversar com a gente quando não entendíamos algo. (...) Eu brincava de escolinha e o meu brincar não era aquela coisa de ficar com as colegas para brincar junto, de pegar no colo..., eu gostava de ensinar. Eu queria ensinar, eu queria que as minhas bonecas entendessem o que eu estava falando, tinha algo mais profundo.

ACS também tem boas recordações:

Da 1ª à 4ª séries não tive nenhuma dificuldade. Da 5ª à 8ª séries, me recordo dos professores de matemática, português... Me recordo de uma professora, Sandra, que lecionava Língua Portuguesa que eu a adorava e a adoro. Hoje eu trabalho na mesma escola onde ela trabalha também.

Essas memórias, como se tivessem sido tecidas e guardadas no interior de um casulo, demonstram muitos sentimentos positivos – de saudade dos bons professores, de alegria e bem estar, de sucesso na trajetória escolar –, e poucos sentimentos negativos – de dificuldades na relação com alguns professores ou mesmo com algumas disciplinas.

Pelos relatos destas duas ex-alunas, a experiência entre a 1ª e 4ª séries foi marcada muito mais por lembranças agradáveis do que o que ocorreu entre a 5ª e 8ª séries:

Da 5ª à 8ª séries comecei a ter dificuldade na área de Matemática o que levou meus pais a contratarem um professor particular para auxiliar-me e tirar dúvidas que o professor da escola não conseguia. (ACS)

Para LFL, também não foi muito diferente:

Da 5ª série ao 1º colegial, permaneci na mesma escola estadual, foi tranquilo também. Tive algumas dificuldades em relação ao aprendizado de matemática, pode ser que superei algumas coisas, mas também têm muitas que ficaram marcadas e que até hoje, para resolver alguma coisa, preciso parar para poder resolver. Às vezes me dá um ‘branco’, que era o ‘branco’ que me dava na época.

Estas lembranças relatadas nos remetem às discussões já postas⁵ em torno das dificuldades sentidas por alunos na passagem das 1ªs às 4ªs séries para as 5ªs às 8ªs séries do Ensino Fundamental da época, especialmente no relacionamento professores-alunos.

A estrutura organizativa entre esses dois conjuntos de séries provavelmente se responsabilizava pelas dificuldades sentidas por ambas, ou seja, nas séries iniciais do ensino fundamental, o fato dos alunos contarem com apenas um professor, durante um

⁵ A autora Dias-da-Silva (1997), em seu livro “Passagem sem rito – as 5ªs séries e seus professores”, apresenta uma interessante discussão acerca da ruptura entre os antigos “primário e ginásio” (atualmente Ensino Fundamental), refletindo sobre a 5ª série como centralizadora das maiores dificuldades de trabalho para os professores. Além disto, discute questões como afetividade, avaliação e indisciplina sob o enfoque das diferenças na relação dos professores com seus alunos, marcadamente pela passagem do “primário” para o “ginásio”.

ano, promovia uma aproximação no relacionamento; muito diferente do que ocorria nas séries finais, quer pelo número de professores diferentes para cada disciplina, quer pelo pouco tempo que se relacionavam com os alunos.

Rompendo a crisálida...

O que é comum na trajetória destas educadoras é o fato de terem tido a primeira experiência com a educação não-escolar/não-formal por meio do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo. Para as duas, esta experiência significou não só um amadurecimento, como também a certeza de terem encontrado um caminho, como apontam os trechos de seus depoimentos:

Hoje em dia posso dizer que foi a melhor experiência profissional que eu tive, porque me deu segurança e mais experiência. O trabalho foi maravilhoso... (LFL)

Foi um aprendizado o Projeto... aprendi muito com os profissionais que lá estavam, com os professores e com as crianças. Foi um trabalho muito gratificante, uma escola em que aprendi muito. O Projeto acabou e até gostaria de estar exercendo este trabalho não-formal. (ACS)

Estas considerações e impressões sentidas a partir dos relatos das alunas, apontam para uma ideia de rompimento – como se os fios que foram sendo tecidos na crisálida (saberes e experiências), a tivessem saturado – provocando esta interrupção num processo contínuo de crescimento e fortalecimento, um rompimento necessário porque se descortinam outras possibilidades nesta trajetória formativa e profissional, com poucas indecisões, muitas certezas e muito aprendizado.

Isso nos remete à compreensão acerca da transgressão, como já discutida anteriormente, pois parece que as duas ex-alunas puderam vivenciar uma experiência que significou amadurecimento e, por isso, transgridem – como se saíssem de um estado de experimentação, ou de contemplação, acerca de suas atuações. Retomando Fachini (2001), são portadoras *de um forte sentimento de esperança, de conseguir libertação, vida nova, um futuro promissor*. (p.68)

Virando borboleta...

Tanto para ACS quanto para LFL a experiência formativa no Curso de Pedagogia foi valiosa:

Adorei o Curso de Pedagogia, tanto os professores quanto as aulas... aprendi muito. Hoje o que eu faço, é muito do que aprendi na faculdade, uso no meu trabalho, com crianças de 3 a 6 anos, a parte prática. Você aprende a trabalhar o dia-a-dia, como montar um projeto, um planejamento. Mas cabe ao aluno ir além, ir atrás, pesquisar, realizar leituras e também trocar experiências com pessoas que atuam na área. O curso não deixou a desejar, foi um curso muito bom. (ACS)

Gostava muito das aulas principalmente das que tratavam da parte social, sobre o real papel do educador em se tratando desta área. Alguns professores (da Pedagogia) deixaram a desejar, foram poucos, ao contrário de outros que até hoje marcam o meu trabalho. Muito do que

aprendi com os professores, com as disciplinas, me ajudou nesta atuação, corresponderam às minhas expectativas. Até hoje procuro ter contato com alguns, porque estamos em constante aprendizado. O Curso de Pedagogia foi tão importante quanto o Magistério, marcou mais ainda que o Magistério, que foi excelente também. Foi através desta base fundamental, com estes professores (que supriram outros que deixaram a desejar), que hoje em dia consigo conduzir o meu trabalho, porque tenho referências e perspectivas melhores para o futuro. (LFL)

Pelos depoimentos fica evidente que as ex-alunas tiveram suas expectativas correspondidas e, mais do que isto, demonstram que frequentaram um curso que possibilitou a reflexão teórica combinada com o exercício da prática (inclusive por meio da experiência com o Projeto Semear, na área não-escolar/não-formal), além da relação diferenciada entre professores e alunos.

Um curso que pareceu se preocupar com a construção da identidade profissional e, sobre isto, Duran e Santos Neto (2002), em artigo publicado sobre formação docente, ressaltam a importância da consideração dos saberes e experiências dos alunos no Curso de Pedagogia:

Construir a identidade profissional exige, pois, trabalhar com uma rede complexa de elementos e interações que compreendam as condições sociais, políticas, econômicas e culturais do tempo histórico no qual se vive e, ainda, o modo como cada sujeito produz, no próprio cotidiano, as relações interpessoais, as características psíquicas, emocionais, corporais, as representações, as experiências, os saberes, os projetos, os desejos, os sonhos e as utopias.

Quando pensamos assim, é forçoso reconhecer que a rica experiência cultural, social, subjetiva e intersubjetiva dos alunos, precisa ser objeto de estudo, reflexão e crítica na prática docente nos cursos de formação inicial de professores – como é o caso do curso de Pedagogia. É com essa rica gama de experiências, e a partir dela, que deverá ocorrer o diálogo promovido pela cultura acadêmica. É no confronto consciente com a cultura acadêmica que esse estudante terá condições de se reconhecer, apreender novos conhecimentos e saberes e se criticar para poder dizer “a própria palavra” e participar – na condição de educador – do processo de transformação/construção da sociedade. (p.22)

Para finalizar, as considerações expressas neste artigo tiveram a intenção de demonstrar trajetórias formativas e profissionais que possibilitaram a constituição de professoras que, não completamente realizadas, mas preparadas e conscientes de sua atuação e de seu papel na sociedade, e que ainda estão em busca de aperfeiçoamento profissional, porque *inacabadas* na sua própria profissionalização (FREIRE, 1997).

Trajetórias que se entrecruzaram e se entrelaçaram na metáfora aqui proposta – a formação de professores numa relação com a metamorfose da borboleta – uma transformação repleta de experiências, sentimentos, saberes e emoções.

As duas alunas, hoje, são profissionais da área da educação: uma (ACS) é Professora de Inglês num projeto de escolarização para jovens e adultos e também Professora de Educação Infantil em uma escola particular, a outra (LFL), foi Diretora num Centro de Educação Infantil e hoje atua como professora auxiliar num curso de pedagogia a distância.

Referências bibliográficas

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico – nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 17ª impressão, 2005.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. **Passagem sem rito: as 5ªs séries e seus professores**. Campinas/SP: Papyrus, 1997 (Série Prática Pedagógica).

DURAN, Marília C. G. e SANTOS NETO, Elydio dos. **Princípios norteadores de uma política de formação docente nos cursos noturnos de pedagogia**. In: BARBOSA, ALVES & DURAN (orgs.) *Políticas e Educação: múltiplas leituras*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002, p. 21-50.

FACHINI, Natal. **Psicanálise: o crepúsculo dos deuses e a transgressão de Prometeu**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 8 ed., São Paulo: Olho d'Água, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997b.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Educação e complexidade – pensando com Dom Bosco e Edgar Morin**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002, Coleção Viva Voz; 4.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto/Portugal: RÉ-S-Editora Lda., s/d.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, Jacques. **O saber do professor**. In: VIEIRA e MATTOS (orgs.) *Educação: olhares e saberes*. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2000, p. 19-23.

Recebido para publicação em 20-03-12; aceito em 11-04-12