



Macroprojeto *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*
Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, de autoria da Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos.

Editora: Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos (Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*) - <http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>
<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

Revista indexada em:

NACIONAL

WEBQUALIS - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> - da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério de Educação - Brasil), em **noventa** (atualizado em 27/out./2013) subáreas do conhecimento (conforme tabela da CAPES/2012): Ciências Biológicas: Ciências Biológicas II (**C**), Ciências Humanas: História (**B4**), Ciências Humanas: Geografia (**B4**), Ciências Humanas: Psicologia (**B3**), Ciências Humanas: Educação (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Letras/Linguística (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Artes/Música (**B5**), Multidisciplinar: Ensino: Ensino de Ciências e Matemática (**B2**), Multidisciplinar: Biotecnologia (**C**).
GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

INTERNACIONAL

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>
DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>
GOOGLE SCHOLAR - <http://scholar.google.com.br>
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>
LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>
REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias Españolas) - <http://www.rebiun.org>

n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

Artigo recebido em 23/fev./2015. Aceito para publicação em 23/abr./2015. Publicado em 1/jun./2015.

Como citar o artigo:

AMORIM, Ivonete Barreto de; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Entre casulo e asa: narrativas de professoras-estudantes no contexto da formação no parfor. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*. Editora Dra. Valdecí dos Santos. Feira de Santana – Bahia (Brasil), n. 18 (jan. – jun. 2015), 1 jun. 2015, p. 3-24. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

**ENTRE CASULO E ASA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO NO PARFOR**
**BETWEEN COCOON AND WING: NARRATIVES OF TEACHERS-STUDENTS
THROUGH TRAINING IN PARFOR**

Ivonete Barreto de Amorim

Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador –

UCSAL 

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB 

Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social - UNEB 

E-mail.ivoneteeducadora623@gmail.com

Elaine Pedreira Rabinovich

Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo - USP 

Professora do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da

Universidade Católica do Salvador – UCSAL 

Grupo de Pesquisa Ambiental do Instituto de Estudos Avançados – USP

Grupo de Pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética - FABEP/ UCSAL 

E-mail.elainepedreira@gmail.com

4

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar como os posicionamentos do “eu” dialogam e se movem ao longo do processo formativo oferecido pelo Plano Nacional da Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Propôs-se investigar como as colaboradoras da pesquisa dialogam com as demandas endógenas e exógenas, concernentes às dimensões do público e do privado, diante da formação em primeira Licenciatura do Curso de Pedagogia no PARFOR, no município de Serrinha – Bahia, sob a responsabilidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A investigação ancorou-se no referencial teórico-metodológico do *self* dialógico de Hermans *et al* (1992); Hermans e Hermans Konopka (2010); Bakhtin (2010;2006;1984); Salgado *et al* (2007); Valsiner (2012). Constituiu-se em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de casos múltiplos em que foram entrevistadas dez professoras-estudantes. Concluiu-se que marcas foram impressas nos *selves* das professoras-estudantes, gerando a percepção de incompletude, a busca por novos saberes e o necessário investimento em novas formações com vistas a dar conta da metamorfose que envolve o conhecimento na trajetória de vida das colaboradoras da pesquisa que, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem. Palavras-chave: *Self* dialógico. Narrativas. Professoras-estudantes. Formação no PARFOR.

ABSTRACT

His article aimed to analyze how the positions of "I" talk and move throughout the training process offered by the Plano Nacional da Formação de Professores da Educação Básica

AMORIM, Ivonete Barreto de; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Entre casulo e asa: narrativas de professoras-estudantes no contexto da formação no parfor.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

(PARFOR). Proposed to investigate how collaborative research dialogue with the demands endogenous and exogenous, concerning the dimensions of public and private, before the formation of the first Degree Course in Pedagogy PARFOR-Serrinha the city of Bahia, under the responsibility of the Universidade do Estado da Bahia- UNEB. The research is grounded in the theoretical and methodological framework of the dialogical self of Hermans *et al* (1992); Hermans e Hermans Konopka (2010); Bakhtin (2010; 2006;1984); Salgado *et al* (2007); Valsiner (2012). The work was developed as a qualitative research study type multiple cases that were ten teachers-students. It was concluded that the marks were printed selves of teachers-students generating the perception of incompleteness, the search for new knowledge, and the necessary investment in new formations with a view to realizing the metamorphosis that involves knowledge in the life trajectory of research collaborators that both teach and learn. Key-words: Dialogical self. Narratives. Teachers-students. Training PARFOR

5

INTRODUÇÃO

O artigo buscou ancoragem na tese intitulada “**Entre casulo e asa**: diálogos e movimentos dos *selves* de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR”. A metáfora “Entre casulo e asa”, utilizada como título deste estudo, está diretamente relacionada à expressão de que se valeu uma professora-estudante, colaboradora da pesquisa, em relação à sua formação no PARFOR, quando revelou “sinto-me diante dos conhecimentos adquiridos aqui no PARFOR, como uma borboleta que sai do casulo e ganha asa, mas, às vezes, tem que voltar” (Nota de Campo, 23/07/2012).

Esta metáfora nos mostrou a dinâmica do movimento sentido pela professora-estudante diante da formação, esse misto de se fechar em casulo e, ao mesmo tempo, sair deste e ganhar asas como borboleta, a ponto de alçar voos. Esse movimento foi presenciado em diferentes momentos da pesquisa, assim como revelado nessa narrativa, a qual expressou o princípio dinâmico do *self* que nos remeteu a uma lógica de movimento nas relações com o outro, em que a organização e a reorganização dialógica apresentam-se como uma constante. Com isso, o princípio dinâmico do *self* instituiu a possibilidade de transformação entre o ser e estar no mundo, consigo e com o outro, e vivenciar diariamente a necessária trajetória de conflitos que inauguram um campo semântico de possibilidades do diálogo.

No contexto da formação, foi importante contemplar o brilho no olhar das professoras-estudantes sobre o seu estar ali, no PARFOR, fazendo a formação tão desejada. O sentimento era de euforia, alegria, busca e conquista de algo tão sonhado, almejado que naquele instante tornava-se realidade. Sabe-se que na vida nem sempre usamos a lupa certa para enxergar o outro que nos fala, mas com o diálogo, aos poucos, vamos desvelando o que aqueles signos e símbolos impactam nos sujeitos que nos comunicam as suas buscas, frustrações, aspirações, conquistas. Portanto, para enxergar essas professoras-estudantes, foi necessário alçar também outros voos no que concerne ao olhar outras possibilidades teóricas no âmbito da pesquisa.

Assim, efetivar a articulação entre narrativas e a teoria do *self* dialógico, representou o grande desafio inicial dessa investigação, contudo é imprescindível frisar a importância de estar vinculada a um programa de pós-graduação que tem como grande área a multidisciplinar e área interdisciplinar, posição que nos move a uma complexidade de percepção sobre o fenômeno estudado, buscando a dialogicidade e cooperação entre as áreas de conhecimentos, com vistas a diminuir a opacidade que tangencia a compreensão da realidade. Portanto, investigar os



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

movimentos e diálogos dos *selves* de professoras diante da formação possibilitou uma articulação fronteiriça entre os conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia, por perceber que só a percepção pautada nos processos pedagógicos não daria conta de conhecer esses movimentos e diálogos efetivados pelas colaboradoras da pesquisa no processo de formação encetado no PARFOR.

Com efeito, este estudo trouxe uma contribuição significativa para as políticas públicas em relação à formação docente, quando situa os diálogos e movimentos dos *selves* de professoras-estudantes diante da formação, pois foram através das suas narrativas que conhecemos olhares das professoras-estudantes que vivem, sentem, agem, operam e cooperam para que a política pública, a partir dos movimentos e diálogos dos seus *selves*, possa tornar-se realidade contextualizada nos documentos oficiais, com a possibilidade de descobrir com essas narrativas novas maneiras de caminhar, a ponto de alcançar a qualidade na formação e, por conseguinte, na educação básica, pois “eu penso renovar o homem usando borboletas” (Barros, 2013, p. 1), qual seja, asas.

6

A TRAMA METODOLÓGICA

Destarte, este trabalho teve a seguinte trama metodológica: pesquisa qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, vinculado às narrativas de formação e a teoria do self dialógico. A escolha da pesquisa qualitativa ocorreu devido à natureza do objeto que demanda a interlocução com as subjetividades das entrevistadas, potencializando as suas narrativas acerca dos movimentos internos e externos dos seus *selves* diante da formação. Afinal, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares nas ciências sociais (MINAYO, 2000), operando em um nível de realidade avesso à quantificação, ou seja, o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. “Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

O estudo de casos múltiplos ressalta a complexidade natural das situações, evidenciando a interrelação dos seus componentes, enfatizando a interpretação e apreensão dos sentidos atribuídos pelas pessoas que estão envolvidas no fenômeno pesquisado, além de estar subsidiado nos pressupostos do “inacabamento” do conhecimento, o que é de extrema relevância para esta pesquisa, que buscou compreender os diálogos e movimentos dos *selves* de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR. Com efeito, a escolha da entrevista narrativa revelou uma coerência interna entre método e especificidade da pesquisa, a qual visa compreender, como já enfatizada anteriormente, os posicionamentos dos *selves* das participantes professoras-estudantes diante do espaço, tempo e atividades de sua vida pública e privada.

O estudo ora apresentado seguiu a orientação do Parecer nº 167 do Conselho Nacional de Saúde, o qual considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Para evitar qualquer mal-estar ou danos à pessoa na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, e esta investigação foi encaminhada pelo sistema da Plataforma Brasil e, em seguida, submetida à apreciação do Comitê de Ética do Instituto Mantenedor de Ensino Superior (IMES), o qual emitiu parecer favorável sob o número 337 977.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

O contexto da pesquisa foi a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, que está localizada na cidade de Serrinha – Ba, especificamente no Centro de Pesquisa, Cultura e Tecnologia – CPCT (Espaço da formação do PARFOR), com professoras-estudantes que participam da primeira turma de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR, a qual é mantida em parceria com o Ministério da Educação, através da CAPES, e coordenada pela UNEB – Campus XI, em articulação com as escolas municipais de Serrinha-Ba e cidades circunvizinhas.

Ademais, afirmamos que as colaboradoras da pesquisa receberam nomes fictícios, aqui representados por mulheres que, na interface das relações dialógicas da vida pessoal e profissional da pesquisadora, representam mulheres fortes, as quais experienciam na práxis diferentes papéis e enfrentam triplas jornadas de trabalho e formação. As participantes da pesquisa, aqui denominadas de colaboradoras, compreende o universo de dez professoras-estudantes oriundas da região sisaleira e matriculadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UNEB Campus XI, na cidade de Serrinha – Bahia e cidades circunvizinhas que se disponibilizaram a participar da pesquisa. As características das professoras-estudantes (termo contemplado pelo PARFOR, pois as professoras precisam estar em sala de aula exercendo a profissão docente para ser estudante na referida licenciatura) podem ser vistas no Quadro 1 a seguir.

7

Quadro 1- Caracterização das professoras-estudantes, Serrinha - BA

Nome	Idade	Formação	Tempo de serviço	Carga horária de trabalho	Estado civil	Número de filhos
Patrícia	37 anos	Magistério	4 anos	40 horas	Casada	4
Ivonilde	40 anos	Magistério	21 anos	40 horas	Casada	3
Elisete	28 anos	Magistério	6 anos	40 horas	Casada	2
Rita	34 anos	Magistério	12 anos	40 horas	Casada	3
Geisa	34 anos	Magistério	9 anos	40 horas	Casada	2
Vilara	43 anos	Magistério	6 anos	40 horas	Casada	2
Silvia	38 anos	Magistério	6 anos	40 horas	Casada	1
Janete	32 anos	Magistério	7 anos	40 horas	Casada	2
Cenilza	33 anos	Magistério	7 anos	40 horas	Casada	1
Ana	39 anos	Magistério	14 anos	40 horas	Casada	2

Fonte: Amorim (2012).

Nota: Informações retiradas do Questionário sócio profissional (Apêndice D da tese)



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

TEORIA DO *SELF* DIALÓGICO

A teoria do *self* dialógico encontra-se fundamentada em um conjunto de estudos sobre *self*, efetivados por Hermans e colaboradores (1992), os quais estão ancorados na teoria do *self* de William James (1890) e na noção de romance polifônico de Bakhtin (1984; 2010), pelo fato desse gênero textual apresentar, no seu bojo, muitos pontos de vista, muitas vozes, cada qual recebendo do narrador o que lhe é devido.

Os estudos de James produziram uma primeira estrutura divisória do *self* para a psicologia, a qual apresenta a seguinte descrição em quatro partes: o *self* material, o *self* social, o *self* espiritual e o ego puro (sendo os três primeiros diretamente relacionados à vida empírica).

O *self* material envolve desde a estrutura corpórea do indivíduo até os seus bens materiais. O *self* social corresponde às imagens que são atribuídas ao indivíduo por outros sujeitos, revelando o reconhecimento que ele tem dos seus pares na sociedade. É importante ressaltar que a valorização ou a diminuição da percepção social dos outros sobre o sujeito tem um impacto emocional na sua percepção interna. Já o *self* espiritual é composto pelas capacidades ou disposições psíquicas concernentes ao indivíduo. Por fim, o ego puro refere-se ao senso de ‘mesmidade’ (*sameness*), ou seja, o senso da identidade pessoal. O ego puro corresponde ao “eu”, que conhece, enquanto que as três primeiras visões estão relacionadas ao “mim”, que é conhecido. Depreende-se, com os estudos de James, que o *self* apresenta uma distinção entre “eu” e “mim”, destacando o princípio da continuidade que circunda a experiência do *self*.

Hermans e Hermans-Konopka (2010), referendando os estudos de James (1890), discutem que este tem sido fonte de inspiração para muitos cientistas que estão interessados na exploração do *self* na interface da psicologia com a filosofia. Como parte de sua análise, James introduz os conceitos de “apropriação” e “repudição”, que são cruciais para o entendimento de que o *self* é capaz de determinar quais partes (“constituintes”) ele leva em consideração e quais ele rejeita, revelando que uma coisa não pode apropriar-se de si mesma: isto é, ela mesma; e ainda menos pode renegar a si mesma. Deve haver um agente de apropriação e renegação, mas esse agente nós já nomeamos. Ele é o pensamento cujos vários constituintes são conhecidos. Esse Pensamento é um veículo de escolhas tal qual de conhecimento; e, juntamente com as escolhas, faz de tudo isso apropriações ou repudiações, dele ‘próprio’.

Bakhtin (2010) constitui-se em outro imponente teórico do *self*, pois a sua percepção dialógica desencadeou a compreensão de que “não existe um único autor em cada pessoa e que o cerne da personalidade humana não reside num “cogito” central e monodal” (SALGADO *et al*, 2007, p. 18), mas na tessitura de uma estrutura dialógica entre “autor” e “ator”. Essa percepção é reverberada através dos romances polifônicos oriundos de estudos da obra literária de Dostoiévski. Para Bakhtin (2010), as personagens possuem características conflitantes dotadas de vozes independentes, incorporadas em relações dialógicas. Não obstante, a polifonia consiste no emergir de diferentes vozes, cada qual emanando sua relação e compromisso com a vida e com o social.

Para Hermans (2003, p.28), o *self* dialógico constitui-se em "uma multiplicidade dinâmica de posições do 'eu' relativamente autônomas em uma paisagem imaginária". Nessa perspectiva, o *self* é multivocal e dialógico, estando relacionado a um processo de construção e reconstrução das narrativas vivenciadas pelo sujeito em diferentes momentos. Valsiner (2012) reitera que,



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

a teoria do *self* dialógico, de Hermans, supera os limites da separação exclusiva que comumente vemos como tática regular na construção de teoria em psicologia. As diferentes situações de posições de Eu criam relações entre as fronteiras estruturais que se supõe existirem dentro do SD. Essa estrutura corresponde à noção de separação inclusiva de dois: a pessoa distinta do contexto ao mesmo tempo em que é parte dele (VALSINER, 2012, p.132).

Nesse sentido, o *self* dialógico é entendido como multiplicidade dinâmica e tensional de posições que o 'eu' num espaço dialógico interno e que nutrem vozes distintas e independentes umas das outras, dentro da mesma pessoa. Assim,

9

O *Eu* tem a possibilidade de se mover, como no espaço, de uma posição para outra de acordo com mudanças na situação e no tempo. O *Eu* flutua entre posições diferentes e mesmo opostas. O *Eu* tem a capacidade de dotar imaginariamente cada posição de uma voz para que as relações dialógicas entre posições possam ser estabelecidas. As vozes funcionam como personagens de uma história. Uma vez que uma personagem se inicia numa história, esta adquire uma vida própria e assume uma determinada necessidade narrativa. Cada personagem tem uma história diferente para contar acerca das experiências a partir da sua perspectiva. Como as diferentes vozes de diferentes personagens trocam informação acerca dos seus respectivos *Mim* e dos seus mundos, o resultado é um *self* complexo e estruturado narrativamente (HERMANS; KEMPEN; VAN LOON, 1992, p. 28-29).

Com efeito, a noção de voz, que é central no *self* dialógico, está vinculada a uma posição do Eu (*I-position*), a qual tem um contexto espacial e temporal específico. Hermans e Hermans-Konopka (2010) asseveram que existem quatro conceitos centrais na teoria do *self* dialógico pelos quais podemos discutir a unidade do *self*: (i) o conceito de *I-position*, que liga o processo de posicionamento e reposicionamento para a continuidade do eu; (ii) a possibilidade de tomar uma “metaposição”, que permite uma visão global de uma diversidade de outras posições; (iii) a possibilidade de se engajar em uma “aliança” de posições, na qual diferentes posições andam juntas; (iv) a construção de uma “terceira posição”, na qual duas outras posições desaparecem ou fundem-se. Por conseguinte, o Eu está sempre entrelaçado num processo dinâmico de posicionamento e reposicionamento. Na seção a seguir, as narrativas das professoras-estudantes demonstraram indicativos de posicionamento e reposicionamento de seus *selves* diante da vida em suas diferentes relações e da formação.

NARRATIVAS DE PROFESSORAS-ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO NO PARFOR

Quando chego aqui percebo que não estou só, são tantos outros correndo atrás do mesmo sonho, a formação! Sinto uma força interior que me ergue com tanta vontade que



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

pareço ser várias de mim mesma. Sou professora, amo o que faço! Vou em frente!! (Professora-estudante Ana).

A narrativa da professora-estudante Ana dá o tom desta seção, quando explicita a sua implicação com que faz, a docência, ressaltando que precisa de outrem para continuar a caminhada na formação, como se reconhecesse em si a luta de tantos outros em busca do caminho da formação, o qual ratifica a sua identidade de ser professora. Assim, para discussão das informações, evidenciam-se as falas relevantes acerca dos significados tecidos pelas colaboradoras da pesquisa diante das posições de: diálogos entre Eu-mãe \leftrightarrow Eu-esposa; diálogos entre Eu-professora \leftrightarrow Eu-estudante; diálogos entre a relação de apoio \leftrightarrow não apoio; e diálogos entre expectativa da família \leftrightarrow reconhecimento da formação na escola, destacando, nessas posições dialógicas, as tensões e resoluções diante das ambiguidades, as quais incidem nas experiências vivenciadas durante a formação do PARFOR.

Não obstante, destacamos que as posições internas e externas adquirem significações a partir das múltiplas relações ao longo do tempo. Hermans (2001) afirma que as posições internas e externas são *I-positions* pelo fato de fazerem parte de um *self*, o qual está intrinsecamente estendido ao contexto e suas múltiplas relações dialógicas, que são nessa narrativa percebidos como “meus”: meus filhos, meu esposo, minha formação, meus alunos. As falas a seguir constituem-se movimentos e diálogos que as professoras-estudantes fazem diante do diálogo Eu-mãe \leftrightarrow Eu-esposa.

Com relação aos núcleos de sentidos elencados nas narrativas oriundas das entrevistas das professoras-estudantes acerca dos diálogos entre o Eu- mãe \leftrightarrow Eu esposa demonstraram uma permeabilidade na atual condição de formação no PARFOR. A jornada mãe-esposa é referendada pela professora-estudante Patrícia como um processo muito difícil, pois precisa acordar muito cedo para dar conta dos afazeres domésticos, cuidar dos filhos pequenos e deixar o almoço pronto. Só após esses procedimentos, pode sair de casa. Afirma que não recebe apoio do cônjuge e enfatiza: “Para mim tá sendo muito, muito, muito difícil. Primeiro porque não tenho empregada, além de ser mãe, ser professora, tenho trabalhos em casa, e aí é assim muito difícil [...] Porque meu marido não ajuda em nada no cuidado com os filhos” (Professora-estudante Patrícia).

Embora as demais participantes salientem também dificuldades em articular as demandas entre Eu-mãe \leftrightarrow Eu esposa, sobretudo no que refere à mulher cuidando dos filhos e do esposo atribuindo-lhe carinho e atenção, fica evidenciada uma importante contribuição desses parceiros no cuidado com a prole e administração do tempo.

Destacamos dois excertos das narrativas em que estão representadas uma obrigação com as tarefas domésticas da mulher-mãe-esposa e do papel do esposo em que este apenas de ajuda:

Excerto 1:

sendo mãe eu assumo a minha responsabilidade [...] quando eu chego que dá tempo fazer a comida eu faço, se não der eu falo: 'Faz aí uma janta pra gente' Aí ele (esposo) faz. Meu filho também faz – limpa a casa, faz tudo! (Professora-estudante Cenilza).



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

Excerto 2:

[...] Em casa eu tenho um marido que me chamou mesmo pra realidade que me disse: ‘Não. Você não vai desistir porque nós sempre fomos parceiros, e eu vou te ajudar porque essa graduação pra você é muito importante, certo. Tanto pra sua vida profissional, pra o retorno, o material, e também para exemplo de vida da nossa filha. Então ele me ajuda muito. [...] a gente chegou ao ponto até de não ter empregada, mas damos conta de tudo porque a gente se ajuda, um vai ajudando o outro então tá dando tudo certo. Mas eu tive esse momento de dúvida, mas passou (Professora estudante Silvia).

11

Essas narrativas mostraram como a cultura do cuidar (esposo e filhos) está impregnada nas colaboradoras da pesquisa. As palavras “cuidar e responsabilidade” aparecem nas narrativas como algo inerente à maternidade, enquanto os esposos que participam do processo de cuidado a palavra de ordem é “ajuda”, ficando subentendido na percepção das professoras-estudantes que essa jornada é de responsabilidade da mãe-esposa. Velho e León (1998, p. 342) revelam acerca desse olhar que a participação do marido nas tarefas domésticas é compreendida pela mulher “como uma ajuda. O uso do termo é bastante revelador: ‘ajuda’ significa uma colaboração numa tarefa que é sua obrigação; é um ato de boa vontade do outro, que ele não teria que fazer, mas faz porque é bondoso e compreensivo”. É importante destacar a questão da impregnação e/ou dos efeitos da cultura no âmbito da percepção da relação familiar como um todo. Para Valsiner (2012, p. 23) “a cultura tem sido também tratada como um organizador inerente, sistêmico, dos sistemas psicológicos de pessoas individuais”, em que “ferramentas culturais são trazidas para os mundos pessoais subjetivos, onde transformam subjetividades de forma singular, ainda que culturalmente guiadas” (VALSINER, 2012, p.23).

Nessa perspectiva, a cultura ganha um sentido de conjunto de processos posicionados. Assim, embora as falas das colaboradoras da pesquisa reflitam uma busca pela participação do esposo na relação com o filho ou com os afazeres domésticos, os posicionamentos diante da maternidade e do ser esposa são carregados de sentidos com obrigação destinada à responsabilidade da mulher em detrimento do papel do homem, como expressos a seguir “como meu esposo chega tarde, eu tenho muito cuidado porque ele é uma pessoa boa e ele também faria por mim [...] Minha filha mais nova estuda pela manhã. Então tenho que dar banho, arrumar criança, dar café é complicado (Professora-estudante Ana).

Não obstante, há um posicionamento de mulher capaz de dar conta de tudo. Esta posição de mãe forte, capaz de se autosuperar, é reforçada nas narrativas a seguir, quando as colaboradoras demonstram dar um valor ao ato de cuidar dos filhos e da família. A primeira revela a realidade da segunda filha que apresenta problemas psicológicos e esse fato aparece como um dos fatores primordiais no enfrentamento das dificuldades para manter-se estudante. Na segunda narrativa, a professora-estudante Rita lida com a possível relação ambivalente entre ser mãe e ser esposa, em detrimento da formação, a qual ganha uma interpretação do filho como necessária à realidade vivida pela mãe. Nesse instante, fica mais uma vez evidenciado que, embora a relação em foco seja entre eu-mãe ↔ eu-esposa, reverberam a questão do eu-estudante, que toma um espaço-tempo significativo nas relações vividas pelas participantes da pesquisa. Vejamos, então, outras narrativas:



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

[...] eu tenho a minha segunda filha. Ela teve alguns problemas psicológicos na escola também devido à timidez, falta de interesse nos estudos e eu sempre venho procurando mudar isso nela. [...] Eu venho agindo como se fosse assim, eu tenho que ser uma fortaleza, eu tenho que mostrar que se eu fizer isso eu vou dar bons exemplos a ela. Tipo assim, eu tenho que ser forte eu tenho que conseguir (Professora-estudante Patrícia).

Ser mãe é uma tarefa bastante complicada porque temos que tá assim [...] Preparada pra todos os momentos. Tá ali ajudando no que for preciso, educando um filho da melhor maneira possível e no caso ser estudante complica mais ainda porque nos finais de semana mesmo, que é tempo de estar com eles estou aqui na formação (Professora estudante Rita).

12

A visão de mãe capaz de superar as dificuldades oferece uma força catalisadora a essas professoras-estudantes, que se cobram cuidado com os filhos, talvez por um sentimento de culpa por ter que estar ausente em face da múltipla jornada que exerce no âmbito do trabalho, do estudo, do ser esposa e mãe zelosa da sua prole. Mas, apesar das dificuldades relatadas, são referendadas ações que mobilizam a garantia de um tempo significativo com os filhos, encontrando nesses processos dialógicos resolução para a tensão referente à escassez de tempo para com a família.

As professoras-estudantes evidenciaram que as vozes internas e externas são norteadoras para a sua permanência na formação. Falando sobre a segunda filha, a colaboradora Patrícia afirma: “às vezes ela me cobra: ‘Não mãe, não desista!’. [...] E hoje como eu já tenho um pouco mais de segurança, até um pouco mais de amadurecimento, aí eu já tenho assim uma outra visão. Hoje eu vejo realmente que é o que eu quero fazer. Não penso em desistir, penso em terminar o Curso”. Colaborando com essa narrativa, Valsiner (2012) destaca que

nos modelos teóricos do *self* dialógico, o papel do outro é bastante flexível. Ele pode ser preenchido por uma pessoa real, ‘outros sociais’ reais na vida da pessoa em desenvolvimento em interação com ela: pode acarretar construções pessoais de ‘outros sociais’ reais (ou imaginários), ‘outros sociais’ no domínio intrapsicológico de alguém e – finalmente - criação de ‘vozes’ dos “outros”. Mais ainda, a pessoa pode usar o mesmo ‘outro’ objetivo em alguma transformação subjetiva no autodiálogo (p. 131).

Fica evidenciado que vozes imaginárias ou reais, nas dimensões internas e externas, as quais circundam as experiências no tempo que é irreversível, são fundantes para o autoposicionamento das colaboradoras da pesquisa. Não obstante, como afirma Hermans (2004, p.13), “as diferentes partes do *self* não estão envolvidas apenas com trocas comunicativas, mas também são submetidas à relativa dominância, com algumas partes sendo mais poderosas ou falando mais alto que outras partes”. Dessa forma, a posição de mãe cuidadora é salientada como um ponto propulsor de suas buscas profissionais e acadêmicas, com vistas a prover condições objetivas e significativas para seus filhos. Igualmente, emerge uma tensão em manter a família unida. Diante disto, a condição de esposa move-se de forma ambígua ao processo de negação (realidade de duas colaboradoras) e apoio do esposo (realidade de oito colaboradoras) diante das



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

conquistas. Esse aspecto está diretamente imbricado às formas como os *selves* internalizam a estrutura social do ser esposa, ser esposo, das relações de poder sobre o outro e da necessidade de liberdade que tangencia a complexidade das relações entre marido e mulher. Para Valsiner,

[...] provavelmente, não há nenhuma noção cultural carregada de valor para sobredeterminar as mentes humanas, em todo o mundo, como a noção de família e casamento. As pessoas entram nestes relacionamentos e papéis sociais, que implicam em um trabalho cotidiano duro e em demandas muitas vezes recorrentes de adaptação a expectativas sociais muito diversas daquelas às quais elas estão habituadas. Ainda assim, o valor dessas estruturas para a vida social é, em âmbito universal, socialmente promovido e pessoalmente internalizado – embora por diferentes formas [...] (2012, p. 143).

13

Por conseguinte, as tensões entre o Eu mãe \leftrightarrow Eu esposa são referendadas nas *I-positions*, explicitadas, em face da incerteza e das rupturas que as mudanças contextuais, espaciais e temporais imputam aos posicionamentos do *self*. Como afirma Zittoun (2009, tradução nossa) por toda a vida, as pessoas são confrontadas com redefinições significativas de suas identidades, envolvendo mudanças no corpo do conhecimento e competência em seu espaço de trabalho ou em sua vida cotidiana. Vivem em uma pluralidade de esferas de experiências, as quais as obrigam a dominar diferentes rotinas sociais e tipos de atividade, que pertencem a um sistema complexo. Com a multiplicação das transições da vida experienciadas pelas pessoas, a relação entre estas múltiplas esferas da experiência também devem variar: algumas esferas de experiência podem ser diminuídas em importância, enquanto outras se tornam dominantes em certos momentos. Em todos estes casos, as pessoas têm que definir seus próprios sistemas de valores e ações em um mundo complexo. Além disso, elas são regularmente confrontadas com experiências de mudança e ruptura, que podem ameaçar seus sentidos de continuidade.

A partir das colocações apresentadas anteriormente, fica evidenciado que na tensão entre as posições Eu mãe \leftrightarrow Eu esposa, sobretudo, diante do tempo dedicado à família, ou seja, aos cuidados junto aos filhos e atenção ao esposo, face algumas cobranças de maior presença em casa existe um posicionamento sutil de resistência à opressão do outro, reforçado por uma fala interior que reafirma o desejo de conseguir oportunizar, em um futuro não tão distante, outras condições para sua família, através dos estudos e da profissão.

Diante das narrativas das colaboradoras da pesquisa concernentes aos diálogos entre o Eu-professora \leftrightarrow Eu estudante, inicialmente, a visão da professora-estudante Patrícia no âmbito profissional como docente de uma classe composta por alunos com necessidades especiais, quando evidencia sua implicação com o processo formativo desses estudantes, sobretudo no que concerne a reflexões que faz acerca do processo de pseudoinclusão, muito vinculado à Lei e pouca efetivação prática. Nesse sentido, explicitou na sua narrativa uma implicação com seus estudantes para além das paredes da sala de aula: visita-os na classe regular e os leva para passar final de semana em sua casa, revelando, ainda, que mantém uma relação profícua com os pais dos estudantes. Essa atitude que a professora-estudante Patrícia atribui a um processo de inclusão desses alunos causa impacto nos pais de alunos, os quais exigem da docente a sua continuidade na turma a cada ano letivo. Fica evidente sua implicação com a causa da inclusão, a ponto de extrapolar a sua função social de professora, como narrada a seguir:



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

A inclusão hoje só acontece mais em Lei. Lá é uma classe que é totalmente separada. A sociedade, as pessoas e eles lá não existem. Até em escola pública não existe. Isso me incomoda muito e como eu sou professora deles eu sempre procuro assim visitar as escolas que eles estudam entendeu, procuro saber de pai, de mãe. Alguns alunos vêm passar o fim de semana comigo, eu sempre tenho assim, muita aproximação com eles, entendeu? É tanto que quando eu troco de uma turma para outra sempre tem aqueles pais que querem, que exigem que eu fique se não vai tirar, ou tiram os filhos entendeu? Isso que me incomoda de fazer educação especial, procurar ajudar numa inclusão, o que eu posso fazer para ter a inclusão desses alunos (Professora-estudante Patrícia).

14

Outras narrativas, as quais representam os sentidos explicitados pelas dez colaboradoras, sinalizaram que os diálogos entre o Eu-professora $\leftarrow \rightarrow$ Eu-estudante provocaram mudanças no âmbito da práxis, sobretudo, no que se refere à qualificação profissional, alteração na metodologia, na prática da sala de aula, no olhar mais adequado a realidade do estudante, compreendendo as novas necessidades para chegar até eles. Salientam, entretanto, o seguinte:

Pra mim o estudo significa trazer conhecimento. Porque depois que eu entrei no PARFOR minha vida mudou bastante. Clareou várias coisas assim que eu não tinha conhecimento (Professora-estudante Rita).

A forma de trabalhar na escola, a metodologia que a gente usa na escola, é a questão dos recursos, porque antigamente a gente dava mais aquela aula expositiva, usando o quadro, essas coisas. Hoje a gente vê que não é bem assim, aí eu já mudei bastante e a formação ajudou muito, pois as leituras ajudaram a enxergar isso (Professora-estudante Elisete).

As falas das colaboradoras da pesquisa revelam os movimentos e diálogos entre o Eu-Estudante $\leftarrow \rightarrow$ Eu-professora, descrevendo as conquistas que começaram a ecoar nos seus trabalhos a partir da formação no PARFOR e do subsequente reconhecimento de seus superiores. Dessa forma, é preciso mover-se diante das fronteiras, as quais são liminares no curso da vida. Como afirma Valsiner (2012, p.109), “[...] os seres humanos não são liminares apenas em termos de seu pertencimento dentro de conglomerados sociais – grupos, comunidades e sociedades; eles são liminares também na relação ao seu próprio curso de vida em desenvolvimento”. Diante desta assertiva, o presente na vida de uma pessoa configura-se em uma fronteira ou “[...] a partir de nossos passados pessoais em direção aos futuros neles contidos e o infinitamente pequeno momento “do presente” é fronteira inevitável a ser cruzada – apenas para ser refeita inevitável sob uma nova forma” (VALSINER, 2012, p.109-110).

Esses posicionamentos dialógicos sobre o eu-professora estão sutilmente imbricados aos diálogos do eu-estudante. Na posição de professora, a exemplo da colaboradora Patrícia que traz consigo uma energia desbravadora de luta pela inclusão de seus alunos com necessidades especiais, explicitando que ajuda como pode, porém explica que evidencia certa fragilidade no enfrentamento das apresentações dos trabalhos acadêmicos, sobretudo a exposição oral frente à turma. Essa realidade é compartilhada por outras colaboradoras da pesquisa, como explicita a professora-estudante Vilara, a qual revela ter timidez e medo diante de tal situação e atribui estes



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

à sua trajetória escolar. Patrícia ainda destaca que, durante o ensino médio, não viveu experiências como: apresentação de seminário, escrita de uma redação ou um texto dissertativo. Esse fato é agravado quando recebe críticas de colegas de sala; mas essas “dificuldades” vêm sendo superadas e /ou diminuídas de forma significativa.

Por isso, a ruptura com o medo e timidez, que as acompanharam durante a trajetória formativa, reverbera na atualidade no contexto da formação no PARFOR e, ao mesmo tempo, oportuniza a reconstrução dos seus posicionamentos diante do julgamento do outro durante as exposições em sala de aula. Representa, como afirma Zittoun (2009), um apelo por novas ideias, novas soluções, ou novas maneiras de agir ou pensar. Se a vida sempre requer mudanças regulares, como um processo transitivo, uma ruptura chama por mais profundas substantivas mudanças. Neste sentido, uma ruptura é um catalisador para mudança intransitiva. Na perspectiva do desenvolvimento, tais mudanças intransitivas seguidas de rupturas são de grande interesse, pois são elas que proporcionam o apelo pela novidade e o contexto no qual a mesma pode emergir, pois, para Zittoun (2003), é necessário um espaço flexível para mudar e uma “mudança suficientemente boa” deve encontrar-se entre manter o passado e criar a novidade, o que exige, provavelmente, muita tentativa e erro ou muitas explorações, e necessita de tempo e espaço.

Outro ponto relevante nas relações das professoras-estudantes está relacionado às condições objetivas apresentadas pela universidade aos estudantes do PARFOR, pois, segundo os relatos a seguir de Geisa e Patrícia, fica evidenciado o desconforto no espaço em que acontecem as aulas – assim como na biblioteca, aspecto que quatro colaboradoras atribuem a um sentimento de inferioridade diante dos estudantes que compõem os cursos de oferta contínua na universidade. “As cadeiras são muito duras, pra quem passa um tempão sentado, vira de um lado, vira do outro. Totalmente diferente da UNEB que as cadeiras são acolchoadas” (Professora-estudante Geisa).

Como estudante, sinto diferenças na universidade, pois quando a gente vem para o campus, ouvi o comentário, ‘Ah, porque é aluno do PARFOR’, a gente se sente um pouco inferior diante dos estudantes regulares. Até lá mesmo o espaço em que nós estamos deveria ser um espaço mais acolhedor, mais digno, porque é difícil a gente passar o dia todo naquela sala quente, muito quente, sabe? Às vezes chega a ser mesmo assim, insuportável. Quanto a biblioteca no espaço do nosso curso não há (Professora-estudante Patrícia).

Essas narrativas remetem a uma percepção da valorização do *self* diante do outro. De acordo com Bakhtin (citado por Hermans, 1999), na relação Eu – Outro (real) ocorre a emersão da novidade, pois o contato com a alteridade do outro cria uma necessidade de construir um território comum, partilhado, que é referendada pelas colaboradoras da pesquisa como uma busca de condições objetivas comuns entre os estudantes do PARFOR e das turmas regulares da UNEB. Assim, elas revelam que, por se tratar de uma Universidade, essas diferenças não deveriam existir. Este esforço para a coconstrução de significados introduz uma zona de diferença tensional e de desenvolvimento potencial que não seria possível de atingir de forma isolada (HERMANS, 1999). A partir desta compreensão, a tensão da diferença é mais contrastante e mais radical e potencialmente mais inovadora.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

Existe uma relação de poder velado que indica aos estudantes regulares da universidade uma superioridade sobre as colaboradoras da pesquisa, percepção que parecem ter afetado os seus *selves* de estudante diante do curso, estão ainda em consonância com Hermans e Hermans-Konopka (2010, p. 41) quando consideram que a dimensão do poder social afeta a dinâmica do *self*. Com base nessa assertiva, o *self* é concebido na sua dimensão social, não se restringindo à dimensão individual e psicológica; ele é visto como um “fenômeno social, onde conceitos, imagens e entendimentos são profundamente determinados pelas relações de poder”.

Os diálogos entre a relação de apoio ↔ não apoio são permeados por uma lógica de movimento, dinamismo na interação com o outro, em que a organização e a reorganização dialógica apresentam-se como uma constante. Para Salgado *et al* (2007, p. 16), “todo processo de criação de significado e de construção de existência pessoal pode ser descrito [...] através de um processo contínuo de identificação e reconstrução de si mesmo”. Estes processos só se tornam possíveis através da tensão ininterrupta estabelecida na relação dialógica com o Outro.

Neste sentido, os diálogos entre a relação de apoio ↔ não apoio tangenciam os movimentos concernentes às contribuições de vozes externas de apoio que as dez colaboradoras da pesquisa demonstraram através das quatro narrativas que se seguem. O apoio do outro é sentido na relação com os sujeitos significativos fora de casa como os professores do PARFOR, colegas, familiares, assim como o incentivo de filhos, esposos e parentes próximos, as quais demonstram apoio relevante e implicam na reconstrução de significados pelas colaboradoras. Das vozes das colaboradoras apresentamos também:

Tenho apoio de colegas. Sempre que eu preciso faltar, todo mundo lá na Escola ajuda, é tranquilo... Compreende? O meu esposo me ajudou bastante nessa época. Ele ficava com a menina pequena, minha mãe também pegava a minha filha e cuidava (Professora-estudante Elisete).

Alguns professores do PARFOR vêm dando muita força. Alguns que se aproximam e dizem: Você não vai desistir! Você tem que conseguir! Você já tá no bom caminho’, aí vai dando aquela força. [...] Nós temos professores que realmente tem essa cobrança, quer que você saia dali com uma boa bagagem. Na minha família tem uma tia e uma prima, elas duas são muito importantes, pois quando eu queria desistir elas não deixaram e tentaram me ajudar. Foi relevante essa ajuda! (Professora-estudante Patrícia).

Primeiramente meus pais sempre vêm me apoiando e falando pra mim que eles têm certeza que eu tenho condições de ir adiante, que eu não pare por aí, eles sempre vêm me apoiando. As minhas crianças também, sempre vêm me dando esse apoio. E o companheiro às vezes fala pra mim, que eu já tenho trabalho, o que é que eu quero mais estudando, então é uma coisa assim um pouco complicada. Primeiramente meus pais, meus irmãos e alguns amigos. Eu digo alguns amigos porque eu tenho uma menina que trabalha comigo que me deu o maior apoio para eu não desistisse. Se eu já tinha chegado até ali é porque tinha algo pra me oferecer mais adiante, que eu não desistisse. Eu vim e só tenho que agradecer a ela e a Deus também pela oportunidade (Professora estudante Rita).



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

Essas vozes ecoam como incentivo para continuar, mas as professoras-estudantes reiteram que, além das falas positivas que são efetivadas através de docentes do curso, de colegas, dos filhos, mãe, pai, tia e irmã, um grande incentivo para ser estudante e continuar na profissão consiste na construção de conhecimentos na formação. Ou seja, a motivação interna de que querer ir em frente.

De acordo com a concepção de James (1890) relacionada ao *self*, enfatiza-se que a existência de diferenças no *self* não refuta, de maneira alguma, a existência de unidade e continuidade. Como James assume que o processo de apropriação traz unidade e continuidade ao *self*, assumimos que o mesmo ato de apropriação cria unidade e continuidade em um *self* que é espacial e temporariamente “distribuído”. Conceber o eu como espacial e temporariamente situado, o “eu” não é um “fantasma na máquina” (LYSAKER, 2006), mas participa de um processo de posicionamento e reposicionamento.

O sentimento de conquista e reconhecimento no âmbito do trabalho reverbera nas professoras-estudantes o desejo de resolução das ambiguidades que tangenciam os diálogos entre o apoio \leftrightarrow não apoio, sobretudo, pelo reconhecimento de outrem e da latente solidariedade dos professores da formação no PARFOR, os quais viabilizam a necessidade formativa. Para Valsiner, o tempo é irreversível e é essa compreensão que valida a singularidade das experiências vivenciadas. Nesse sentido, ressaltamos que “o futuro é incerto – e o passado está constantemente sendo reconstruído à medida que enfrentamos a incerteza do futuro” (VALSINER, 2012, p.209).

Não obstante, é oportuno ressaltar que, nesses diálogos, ecoam em duas professoras-estudantes vozes externas que dificultaram inicialmente a internalização das professoras-estudantes no curso de formação no PARFOR, destacando nas narrativas a seguir que “o mais difícil no início foi conseguir tempo para os trabalhos em grupo, leituras, até acostumar foi doido, difícil mesmo, ainda sofro mais já estou acostumando” (Professora-estudante Geisa). Outra é a seguinte:

[...] o começo foi muito difícil, sobretudo, na elaboração dos trabalhos acadêmicos. Acho que os professores também não conheciam a nossa realidade, a nossa dificuldade. Tínhamos duas, três, até quatro disciplinas em um final de semana. Eram dois, três, quatro trabalhos, tanto fazia em sala, como levava para casa para fazer. É um curso que exige estudo, ter livros, tem trabalhos para fazer individualmente e em grupo. Você tem que se deslocar de casa, além do trabalho de casa, daqui do PARFOR, tem que fazer trabalho em grupo, então assim é muito puxado! (Professora-estudante Patrícia).

No contexto da reflexão sobre o processo do *self* dialógico na educação, Zittoun e Grossen (2009) explicitam que é preciso adotar uma visão suficientemente ampla sobre dialogicidade. Primeiro, tal perspectiva destaca o fato de que toda interação em sala de aula refere-se à situação externa à Instituição, que os estudantes experienciam em sincronia, mas também que eles experienciaram no seu passado ou como parte de seu futuro. Segundo, isto sugere que elementos culturais ensinados na Instituição ou a serem aprendidos, por si mesmos são incorporados em vários processos pessoais, interpessoais e dialógicos sociais. Terceiro, isto enfatiza o fato de que os estudantes como “aprendizes” não podem ser abstraídos dos estudantes como pessoas e que os desafios vivenciados por este último também afetam o anterior. A este respeito, é válido afirmar o possível desenvolvimento funcional dos elementos culturais



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

ensinados na Instituição: a partir de uma perspectiva dialógica, eles não são mais meros objetos de aprendizagem, mais que isso, eles podem introduzir e apoiar uma dinâmica complexa identitária.

O apoio sentido através da fé consiste em um movimento referendado de forma significativa pelas colaboradoras da pesquisa, que se apresenta como força motriz de vozes internas, as quais as incentivam a continuar na luta contra os obstáculos do cotidiano, além de fornecer audiências com os seus *selves* com vistas a tomada de decisão em continuar na formação, diante do querer ir a diante. “A Deus. Deus que me dá força. Sempre rezando, todos os dias: ‘Ô meu Deus, me dá forças se não eu vou desistir. Eu não vou aguentar não’” (Professora-estudante Geisa).

18

Primeiramente em Deus, minha família que me apoia. Por que se não fosse minha família não tinha como eu conseguir chegar onde eu estou. Por que assim, vim de uma família humilde, meus pais são lavradores e hoje eu estou onde eu estou, tenho que agradecer a Deus e o esforço se não fosse Ele não tinha chegado onde ia chegar [...] Tem momento que desanima sim. Aí eu paro, vou refletir um pouco e pedir: ‘Senhor, me mostra uma luz, não posso desistir!’. Me dá força, aí eu continuo persistindo e seguindo (Professora-estudante Rita).

A fé apresenta-se como um elemento participante dos processos de analogia de multiplicidade, contradição e polifonia, os quais nada mais são do que um complexo admirável e experimentalmente um meio relevante de compreender como capacidades reflexivas e não reflexivas podem interagir em um *self* contemporâneo que está constantemente procurando estabelecer a verdade e continuidade, juntamente com outros processos, de inúmeras formas complexas. Com isso, no contexto de um *self* pluralizado, a necessidade de fé é argumentada como fator persistente na conquista do *self*-identidade (ADAMS, 2004). Isto fica evidenciado nas falas das colaboradoras, quando elas atribuem a Deus a força norteadora para alcançar seu destino identitário através da aquisição da formação, considerando que esta é permeada por vozes internas de desistência e de dificuldades, mas através da fé novas vozes emergem e as vozes de não apoio acabam perdendo força no *self*.

Em concordância com as observações e argumentos de Adams (2004), Hermans e Hermans-Konopka (2010) afirmam que as noções de fé, destino e fatalidade como fenômenos proeminentes na fase tradicional da história, mas que continuam a desempenhar um importante papel na fase moderna e até pós-moderna. A combinação de um *self* tradicional que crê no destino e fatalidade e um *self* moderno engajado na realização e reflexão do *self* leva a um *self* mais complexo, no qual vozes diferentes e até opostas criam contradições e tensões que não são necessariamente problemáticas ou insalubres, mas em vez disso normal e saudável. A fé emanada do *self* tradicional contribui para um sentimento de continuidade e estabilidade para um *self* que precisa sobreviver em um período no qual a mudança, fluxo, descontinuidade e incerteza são mais evidentes do que nunca.

Nesse contexto de incentivo diante de vozes que apoiam a continuidade na formação, destacamos as críticas de colegas de sala, citadas pela professora-estudante Vilara, assim como a ambiguidade entre apoio do pai em detrimento do não apoio da mãe, que é sentido pela professora-estudante Cenilza como força mobilizadora do que realmente ela quer e deseja para a vida. Cenilza apresenta na narrativa uma evidência de que o outro não é ponto determinante do seu querer, revelando o seu sentimento diante da formação no PARFOR. No entanto, sua mãe



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

mostra a reprodução dos silenciamentos dos *selves* de muitas mulheres que reafirmam na vida os papéis tradicionais de gênero, ou seja, que lugar da mulher é a cuidadora da família. Mas essa voz da mãe não encontra eco na filha em face da visão do pai que atribui apoio para que ela continue na formação.

Fica registrado nas falas das colaboradoras da pesquisa que as vozes de não apoio oportunizam uma autoaudiência com seus *selves* tangenciando um posicionamento diante dos conflitos e tensões evidenciados por estas vozes, originárias de contextos familiares e acadêmicos, os quais podem se mostrar tanto ratificadores das decisões firmadas pelas professoras-estudantes em face do reconhecimento que a formação apresenta na sua trajetória pessoal e profissional quanto norteadores de posturas diferenciadas diante do outro que gera esta voz, dependendo do que emerge da audiência interna. Com isso, em determinados momentos tais vozes acabam sendo dominantes, como no caso explicitado por Vilara, quando é gerado um medo à crítica do outro, ou seja, uma retração na participação como discente em sala de aula, ou sobrepostas pelas vozes de apoio, como no caso de Cenilza, em que as vozes de não apoio da mãe são constantemente enfrentadas e acabam sendo pouco referendadas em detrimento das vozes de apoio do pai na sua trajetória. Assim, as relações dialógicas entre os posicionamentos de não apoio evidenciam um constante processo de negociação, cooperação, conflitos e consenso levando-as a um movimento contínuo de posicionamento e de reposicionamento.

No entanto, para Hermans e Hermans-Konopka (2010) a voz conflitante pode ser silenciada somente por um tempo, porque ela não pode ser deletada do *self* inteiramente. Emocionalmente carregada como essa voz é, pode ser tirada do foco, mas não excluída do *self* para sempre. A qualquer momento pode se tornar proeminente novamente, dependendo da mudança de situação ou flutuações espontâneas no *self*. Estes conflitos internos e períodos de instabilidade se tornam menos intensos quando uma dessas vozes se torna mais permanentemente dominante sobre a outra ou quando duas vozes encontram uma base comum de concordância.

Os posicionamentos na teoria do *self* dialógico são percebidos como flexíveis e dinâmicos, os quais são resultantes do inesgotável processo de negociação entre vozes internas e externas que envolvem diferentes personagens em diálogos com o eu-autor. Neste sentido, as posições das colaboradoras da pesquisa representam um conjunto complexo de significados e de ações oriundas da pessoa na sua interlocução consigo, com o outro e com o mundo (HERMANS, 2001). Com isso os diálogos entre a expectativa da família \leftrightarrow reconhecimento da formação na escola são explícitos nas narrativas a seguir, em face de que durante a vida é possível evidenciar a constatação de expectativa e de reconhecimentos daquilo que se faz por outrem no âmbito familiar e/ou fora dele. Em tempo, destacamos algumas falas que reconhecem na expectativa familiar o retorno financeiro atrelado à formação no PARFOR.

Eles acham, que eu vou me tornar uma professora cada vez melhor até em nível de salário. Eles até já argumentaram; você tá fazendo isso, mas vai aumentar o salário, vai aumentar tudo [...] Eu vi que esse curso me dá o suporte que eu preciso (Professora-estudante Elisete).

Na minha vida pessoal vai ser uma conquista muito grande, sabe? Porque eu acho que ainda vai mudar muita coisa na minha vida. E na minha vida profissional eu também tenho certeza que vai ocorrer muitas mudanças, mais ainda, que já ocorreram, e passar a dar aula de maneira diferente, um



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

conhecimento diferente... sabe? Minha família acha que vou ter retorno financeiro (Professora-estudante Geisa).

É perceptível a expectativa de retorno financeiro nas narrativas das professoras-estudantes no que concerne às suas famílias, enquanto as colaboradoras nutrem uma visão para além da questão financeira, focando os seus anseios também na qualificação profissional. Essas posições emergem diante das expectativas que retroalimentam o pessoal e o social. Segundo Hermans (2001, p. 263), posições sociais “são governadas e organizadas por definições sociais, expectativas e prescrições, enquanto as posições pessoais recebem sua forma a partir de formas específicas em que as pessoas organizam as suas próprias vidas”. Muitas vezes, a maneira escolhida pelo “eu” para gerir sua vida pode configurar uma oposição ou um protesto contra as expectativas sociais.

Nesse contexto, esse processo revela um interjogo das colaboradoras da pesquisa consigo e com as suas famílias, possibilitando negociações nos movimentos de posicionamento e reposicionamento diante dos significados da formação. Nesse sentido, outras narrativas das professoras-estudantes em que o reconhecimento da escola apresenta-se como vozes potencializadoras de retorno diante da formação, situação que favorece a manutenção de um sistema do *self* dialógico que gera uma estabilidade diante dos desejos pessoais.

O reconhecimento ou a expectativa deste reconhecimento são referendados pelas professoras-estudantes Vilara, Rita e Ivonilde, em face das mudanças que elas sentem na forma de lidar com os estudantes no contexto da sala de aula, na promoção de cargo, além do orgulho de fazer parte do contexto da UNEB, pois esse fato reverbera de forma significativa no contexto da escola. Nesse cenário, o conceito de polifonia em Bakhtin (2006) emerge como importante nesta interlocução diante da proeminente trilogia que tangencia este conceito através do eu-para-mim, eu-para-os-outros e o-outro-para-mim, movimentos que geram diálogos entre si mesmo e o outro. Isso significa dizer quão satisfeitas essas colaboradoras da pesquisa se sentem diante das vozes externas que ratificam a importância da formação na sua ação no contexto desta formação permite um campo de possibilidade na atuação docente, sobretudo, em novas perspectivas sobre o campo profissional, na aquisição de novos conhecimentos, mesmo considerando que a permanência no curso dificulta os encontros dos finais de semana com os familiares.

Depreende-se com estas narrativas que apesar da contradição explícita na família de Silvia que valida o crescimento da colaboradora no contexto da formação, ao mesmo tempo percebe que esta formação impede a participação desta nos almoços de família, os quais são referendados pela mãe, cunhada e irmã. Como afirma Hermans (1999, p. 82), o movimento de “aumento da novidade está estreitamente relacionado a processos de oposição, contradição e integração, no qual a contraposição é construtivamente usada para atingir níveis mais elevados de inovação”. Esse movimento no contexto cultural que envolve as relações familiares pode contribuir para novos posicionamentos e/ou manutenção dos mesmos no desenvolvimento do *self*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise, ancorada nas narrativas explicitadas nas entrevistas, revela um esforço latente de negociação, conflito, posicionamento e reposicionamento das professoras-estudantes nos seus



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

autoposicionamentos diante dos diálogos entre Eu-mãe \leftrightarrow Eu-esposa, Eu-professora \leftrightarrow Eu-estudante, diálogos entre a relação de apoio \leftrightarrow não apoio; e diálogos entre expectativa da família \leftrightarrow reconhecimento da formação na escola. Tais diálogos baseiam-se no princípio dinâmico do *self* e possibilitam a transformação entre o ser e estar no mundo. Estabelecem-se, permanentemente, diálogos internos e externos, consigo e com o outro, tangenciando um campo semântico de possibilidades, o qual ressignifica e qualifica a validade do seu processo de formação no PARFOR.

Evidencia-se que a ambiguidade perpassa por todos os papéis do cotidiano do *self* das professoras-estudantes e que as vozes de apoio empurram para fora as vozes de não apoio, chegando até a silenciá-las. Por outro lado, momentos em que as vozes de não apoio provocam ou até surgem do próprio movimento de autocrítica, exigindo audiências internas capazes de evitar que tal processo se torne mal adaptativo, assim como suscita um posicionamento do eu diante das experiências diárias da vida e de permanência na formação do PARFOR.

Além disso, indica o quanto essa formação moveu as suas vidas, pois modificou rotinas, interferiu nas relações com os esposos, exigindo posicionamentos de rebelião, enfrentamento e solicitação de ajuda no cuidado com os filhos, envolvendo, nestes momentos, a necessária consulta do *self*, a qual possibilita questionar-se acerca da continuidade na formação. Esta, de forma unânime, é revelada pelas professoras-estudantes como um caminho necessário e imprescindível à realização de um sonho.

Diante dessas revelações tecidas pelas professoras-estudantes no âmbito da formação, percebe-se que não são fáceis as posições dialógicas tecidas por elas para permanecer no processo formativo, sobretudo aquelas professoras-estudantes oriundas da zona rural (quatro). Descreveram as dificuldades enfrentadas durante o trajeto até a faculdade, devido à ausência de transportes regulares, situação que as obriga a acordar às quatro horas da manhã para dar conta do cuidado com os filhos, afazeres domésticos e na produção do próprio alimento que é levado junto aos livros e cadernos para a formação. Nesse instante, as suas narrativas explicitam um misto de dor e coragem, atitudes que são retroalimentadas no apoio das vozes externas, provenientes de uma rede de apoio constituída por familiares, colegas, fé e esposos, as quais são internalizadas e geram uma mobilização interna capaz de sustentar atitudes resilientes diante das dificuldades.

Quanto à precarização das condições de trabalho, explícita desde ao acesso às escolas com transportes que quebram com frequência; pouco acesso a material escolar, com vistas a organizar a sala no início do ano letivo, aspecto que é tomado por algumas docentes como responsabilidade pessoal a ponto de retirar do próprio salário os gastos com a decoração da sala e impressão de atividades e/ou xerox; e pouca contribuição de mediação pedagógica através de uma coordenadora fixa na escola. Essa realidade é pouco tensionada no contexto da formação, em face do aligeiramento do tempo destinado à formação modular do PARFOR e à demanda de conteúdos disciplinares, avaliações e trabalhos efetivados pelos professores-formadores.

Nesse âmbito de discussão, algumas professoras-estudantes demonstraram medo em socializar essas dificuldades durante as aulas da formação, pois têm receio de represálias que podem sofrer nos municípios. Algumas relataram que quando reivindicam muito e/ou contestam, são transferidas para escolas mais distantes ou da zona rural como forma de punição; outras sofrem “perseguições” dos gestores que, em sua maioria, não têm formação específica para cargo, visto que estão ali presos à fidelidade a quem os colocou no cargo, não havendo preocupação com o pedagógico, tampouco com a valorização dos questionamentos das professoras-estudantes, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino e condições de trabalho.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

Com efeito, destaca-se que a formação no PARFOR tem trazido contribuições através de novos olhares sobre o processo de ensino vivenciado na escola pelas professoras-estudantes, mas tem deixado a desejar quando não permite um espaço-tempo entre as disciplinas, com o tempo necessário para que a reflexão entre prática e experiência se imbriquem de forma mais significativa. Aqui, se instaura uma brecha, que pode ser preenchida se a escuta sensível de quem está na ponta desta proposta de formação, ou seja, refletir sobre os sentimentos e as condições objetivas que determinadas ações explícitas nos currículos impactam naqueles que os vivenciam de fato. Sobretudo, porque os diálogos entre a condição da formação e as condições disponíveis pelos municípios parecem estar na contra mão da formação, isto é, não há uma integração entre o município, a universidade e a política de formação, com vistas a colaborar com as professoras-estudantes.

Essas mulheres, mães, professoras, podem, nessa formação inicial, não terem logrado saberes a ponto de transformar a sua práxis em todas as dimensões que visa ampliação da qualidade do ensino, pois, como afirma Gatti (2012, p.15), “as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, corrente no senso comum, de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação”. Contudo, as marcas que foram impressas em seus *selves*, como a percepção de incompletude, busca por novos saberes, necessário investimento em novas formações com vistas a dar conta da metamorfose que envolve o conhecimento na trajetória de vida das colaboradoras da pesquisa que ao mesmo tempo ensinam e aprendem a alcançar voos antes inimagináveis, percebendo a necessidade de ser ao mesmo tempo casulo e asa, são irrefutáveis.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. Whatever will be, will be: Trust, fate and the reflexive self. **Culture and Psychology**, 10, 2004, p. 387-408.

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

AMORIM, Ivonete Barreto de. **Entre casulo e asa: diálogos e movimentos dos selves de professoras-estudantes no contexto da formação no PARFOR**. 2013, 212f. Tese. (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2013.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Marxismos e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Esthétique de la creation verbale**. Trad. Do russo por Alfreda Aucoeurier. Paris, Gallimard, 1984. Círculo do Livro, 1984.

BARROS, Manoel de. **A maior riqueza do homem é a sua incompletude**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MjM0MjE1/>. Acesso em: 07/01/2013.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. **R. Bras. Est. pedag.** Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

HERMANS, H. J.M.; HERMANS-KONOPKA, A. **Dialogical self theory**: positioning and counter-Positioning in a globalizing society. Cambridge: University Press, 2010.

HERMANS, H. J. M. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. **Culture and Psychology**, 7, 2001, 243-281.

HERMANS, H.J.M. Dialogical thinking and self-innovation. **Culture and Psychology**, 1999. v 5, p.67-87

HERMANS, H. J. M., KEMPEM, H.J.G. & VAN LOON, R. J. P. **The dialogical self**: beyond individualism and rationalism. American Psychological Association, 1992.

HERMANS, H.J.M. Introduction: the dialogical self in a global and digital age, Identity. In: **International Journal of Theory and Research**, 2003. 4, p. 297-320.

_____. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. **Culture & Psychology**, 7, 243-281. 2001.

JAMES, William. **The principles of psychology**. Londres: Macmillan, 1890.

LYSAKER, J. I am not what I seem to be. **International Journal for Dialogical Science**, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

SALGADO, João *et al.* *Self* dialógico: um convite a uma abordagem alternativa ao problema da identidade pessoal. **Revista Interações**. Portugal, 2007. n° 6. p.8-31.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Tradução e revisão técnica: Ana Cecília Bastos. Porto Alegre, 2012.

VELHO, Léa. LEON, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, 1998, pp. 309-344.

ZITTOUN, Tania. Competencies for development transitions: the case of the choice of first names. **Culture and Psychology**, 10(2), 2003, 131-136. Disponível no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. em:<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>. Acesso em: 11 de fevereiro, 2012.

_____. Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. In: **Dynamic process methodology in the social and developmental sciences**. 2009, p. 405-429.



n. 18 (jan. – jun. 2015), jun./2015 – Gênero, Saberes e Formação de Professores

ZITTOUN, Tania; GROSSEN, Michéle. Cultural elements as means of constructing the continuity of the across various spheres of experience. In: CÉSAR, M. & LIGORIO, B. (eds). **The interplays between dialogical learning and dialogical self**. Charlotte: InfoAge, 2009.