

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: A COMPREENSÃO DE IR SENDO
PROFESSORA NOS MÚLTIPLOS FIOS DA NARRATIVA**

ROSA FRANCA LEONE SIMONI

**Piracicaba, SP
2006**

**MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: A COMPREENSÃO DE IR SENDO
PROFESSORA NOS MÚLTIPLOS FIOS DA NARRATIVA**

ROSA FRANCA LEONE SIMONI

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Carareto Ferreira

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Piracicaba, SP
2006**

BANCA EXAMINDADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Carareto Ferreira

Componentes da Banca: Maria Inês Bacelar Monteiro

Maria Nazaré da Cruz

Mariangela de Lello Vicino

Regina Maria Simões Pulcinelli Tancredi

DEDICO este trabalho a todos que estão em constante busca, que não desistem de seus sonhos, que enfrentam os desafios cotidianos numa incessante “PROCURA” e que, ao tomarem fôlego para continuar a caminhada que ainda os espera, possam comigo rememorar as palavras de Cora Coralina:

*Andei pelos caminhos da vida.
Caminhei pelas ruas do Destino –
procurando meu signo.
Bati na porta da Fortuna,
mandou dizer que não estava.
Bati na porta da Fama,
falou que não podia atender.
Procurei a casa da Felicidade,
a vizinha da frente me informou
que ela tinha se mudado
sem deixar novo endereço.
Procurei a morada da Fortaleza.
Ela me fez entrar: deu-me veste nova,
perfumou-me os cabelos,
fez-me beber de seu vinho.
Acertei o meu caminho.*

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Universitário Central Paulista – ASSER - UNICEP – pelo incentivo e confiança a mim dedicados no decorrer desta longa caminhada...

A todos que possibilitaram com suas memórias tecer este trabalho num constante movimento de desconstrução e de construção de vozes e silêncios...

Em especial àquelas interlocutoras que, tal qual Penélopes, contando suas vidas como que encontraram um fio que, ao tecê-lo, contribuiu para lançar novos sentidos às nossas memórias... às nossas vidas...

À Profª Drª Maria Cecília Carareto Ferreira que soube compreender os longos silêncios... e, principalmente, pelas discretas e seguras orientações nos momentos mais críticos.

À banca de qualificação, pelas valiosas sugestões que possibilitaram novo matiz a esta caminhada intelectual.

Àqueles, cujas vozes aquecem meu coração, pois estiveram presentes nos momentos mais marcantes da minha caminhada... Antonio (in memoriam) e Atília, responsáveis pela minha existência biológica e incentivadores incansáveis.

Nélson, companheiro constante de tantos e tantos anos... Júnior, filho tão amado com cuja ausência prematura tanto sofri e... aprendi... Ana Paula, a filha, que é sorriso e lágrima... pura emoção... sempre pronta nos momentos mais difíceis. Luiz Gustavo, responsável por uma nova luz na minha vida: Pedro Luiz ... e, finalmente, Juliana e Leonardo, que compartilham da caminhada familiar trazidos pelos caminhos do amor...

Aos meus irmãos Francesco, Giuseppe Ottaviano e Francischina com quem compartilho momentos inesquecíveis...

Aos meus amigos de ofício, de confidências, de luta diária... pelas constantes trocas...

Agradecimento especial às professoras que constituíram as bancas de qualificação e de defesa *Maria Inês Bacelar Monteiro, Mariangela de Lello Vicino, Maria Nazaré da Cruz, Regina Maria Simões Pulcinelli Tancredi e Rosália de Aragão* cujas palavras se entrecruzaram com as do texto apresentado e nele se interpenetraram, de tal forma, possibilitando a construção de uma densa rede de sentidos a partir da qual se tecerão muitos outros fios...

A todos os professores com quem convivi nos diferentes momentos da minha formação, responsáveis não só pela minha formação acadêmica, abrindo-me as portas de um mundo encantado... um mundo que vou tecendo desde os sete anos com os mais variados matizes e vozes, pois, como diz o poeta..

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz , balão.

Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto

RESUMO

SIMONI, R. F. L. *Memórias em movimento: a compreensão de ir sendo professora nos múltiplos fios da narrativa*. 2006. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo (Brasil).

Neste trabalho, assumindo que o saber humano é plural e que muitas são as dimensões que constituem a nossa maneira de ser professor, propus-me a “colher” e conhecer memórias... lembranças de professoras, para compreender quais marcas acreditavam ter recebido ao longo de suas vidas e como essas marcas se fazem presentes na maneira de cada uma ir sendo professora. As narrativas, orais e escritas de Sonia, Maria Luísa, Heloísa e da própria pesquisadora, embasadas por um quadro teórico que se ancora, fundamentalmente, na perspectiva teórica de L. S. Vigotski e M. Bakhtin, transformaram-se em material de estudo, visando à compreensão de como se dá o processo de constituição do sujeito professor. Uma vez que é na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa história; uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, propus-me a conhecer e compreender, mediante o estudo das memórias das professoras participantes da pesquisa, como cada uma se vê ir sendo professora, como se relaciona com o mundo objetivo, que vozes matizam seus textos, com quem dialoga, enfim, como cada uma assume ser professora. Assim, pela sua natureza, esta pesquisa adotou como metodologia a história de vida de quatro professoras, com idade entre trinta e quatro e sessenta anos, que trabalham em uma escola da rede particular da cidade de São Carlos. A análise dos textos das professoras memorialistas participantes deste trabalho parecem indicar que os professores do passado são importantes referências, tanto como modelos quanto contra-modelos. São referidos como modelos, principalmente, pelas suas qualidades humanas, expressas nas relações de afeto e respeito com seus alunos. Indicam, ainda, esses textos, certa preocupação com a formação inicial e permanente, na constante busca pelo saber, apontando também para as relações vividas no trabalho com outros professores, coordenadores e diretores como importantes mediadores na constituição das professoras em que se tornaram. Modelos familiares, momentos, fatos que povoaram a vida particular e profissional, frustrações, desafios e, acima de tudo, ousadia e vontade são outras marcas por elas apontadas.

Palavras chaves: formação de professor, desenvolvimento profissional, formação continuada.

ABSTRACT

SIMONI, R. F. L. *Memories in movement: the comprehension of becoming teacher in the narrative multiple paths*. 2006. Doctoral thesis in Education. , Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo (Brazil).

Assuming that human knowledge is plural and that many are the dimensions which constitute our way of being teachers, I proposed in this thesis to “harvest” memories... teachers’ remembrance, to understand which characteristics they believed to have received throughout their lives and how these characteristics make themselves present in the ways each one becomes teacher. The oral and written narratives of Sonia, Maria Luísa, Heloísa and the researcher herself, based on a theoretical framework on which is based, fundamentally, in the theoretical perspective of L.S. Vygotsky e M. Bakhtin, were transformed into studying material, aimed at comprehending how the constituting process of the subject teacher takes place.

Since it is in the language, and through it, that we construct the reading of our life and our history; since that the language is what defines and characterize humankind, I proposed myself to know and to understand, studying the memories of the research participant teachers, how each one sees herself becoming a teacher, how they relate to the objective world, which voices come from their texts, with whom they dialogue with, summing up, how each of them assume being a teacher. Therefore, because of its nature, this research adopted as methodology the life history of four teachers, between thirty-four and sixty years old, who work in a private school in the city of São Carlos. The analysis of the texts from the research participant teachers’ memories seem to indicate that the teachers from the past are important references, both, as models and not to be followed models. They are referred as models mainly by their human qualities, expressed in the affective relationships towards their students, emphasizing as well the specific knowledge related to the performances of these teachers. Yet, these texts indicate a certain concern on the initial and permanent education, on the constant search for knowledge, pointing as well to the relationships experienced at work with other teachers, coordinators and directors as important mediators in the construction of the teachers they became. Family models, moments, facts that inhabit the private and the professional life, frustrations, challenges and, above all, dare and will are the other aspects they related.

Key words: narration, memory, language, teacher development.

SUMÁRIO

1 – PRIMEIRAS PALAVRAS: RECORTES DE UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO	10
2 – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES. TECENDO UM CAMINHAR DA PESQUISA NO BRASIL	15
3 – MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: SEUS MÚLTIPLOS FIOS	23
4 – LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: AS VOZES TEÓRICAS DE VIGOTSKI E BAKHTIN	33
5 – O FIO DA NARRATIVA NO PERCURSO DAS MEMÓRIAS	42
6 – TECENDO A MINHA VOZ COM OUTRAS VOZES: O ENCONTRO COM AS NARRADORAS	52
7 – “PREPARE SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR ...”	62
MEMÓRIAS EM PRIMEIRA PESSOAS DE UMA EDUCADORA	62
A PROFESSORA SÔNIA SE REVELA NA SUA NARRATIVA	70
A PROFESSORA MARIA LUÍSA DESFIA SUAS MEMÓRIAS.....	72
A PROFESSORA HELOÍSA LANÇA SUA VOZ E NARRA... COM DETALHES	74
8 – A COMPREENSÃO DAS MEMÓRIAS RELATADAS	82
9 – HÁ UM TEMPO PARA CONCLUIR	102
10 – PALAVRAS... MINHAS... DE TANTOS OUTROS... PALAVRAS DE CONSIDERAÇÕES... NÃO FINAIS... ..	106
OUTRAS VOZES... A QUEM NOS REFERIMOS	110

CAPÍTULO 1

PRIMEIRAS PALAVRAS: RECORTES DE UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Minayo

O interesse por uma pesquisa sobre a vida do professor, a carreira, os percursos profissionais, que procurasse conhecer como cada um se constitui professor, como cada um se sente e se diz professor, quais opções cada um fez e faz, não se iniciou no momento em que fiz a opção por reiniciar o doutorado interrompido por anos; foi-se constituindo ao longo de uma vida de professora, filha, mãe, mulher, representante sindical, aluna... enfim, de educadora, ao longo de cada dia de uma existência vivida na escola. Esse momento específico da vida acadêmica me proporcionou a possibilidade de organizar, por escrito, acontecimentos que constituíram minha história. E, assim, fui percebendo com mais clareza que existir implica olhar para si mesmo, levar em consideração sentimentos, identificar valores mais profundos, estabelecer um diálogo consigo mesmo. Essa possibilidade fez com que eu refletisse sobre muitos acontecimentos ocorridos comigo até o momento. E, mais uma vez, percebi que eu havia feito minha própria história, porém, tinha também clareza de que essa história era o resultado de muitas vozes... de inúmeros sonhos... de infindáveis buscas... de lutas... de tropeços e de sucessos que não se concretizam solitariamente, mas com aquelas pessoas com quem convivi nos mais diferentes espaços em que vivi como filha, como mãe, como amiga, enfim, como mulher professora... E, nesse instante, a memória me trouxe uma citação de Sartre, segundo o qual *“o importante não é o que fizeram de nós, mas o que nós próprios fazemos daquilo que fazem de nós”* (Paiva, 1991, p.43).

Foi nessa perspectiva que procurei colocar em movimento as minhas memórias e fazer um “racconto” da minha história de vida, grande parte dela como

professora em constante movimento entre ensinar e aprender. E dessa forma, passei a ser a narradora da minha própria história... a escutar a minha narrativa...

Ao assumir essa atitude de sujeito, de autor, daquele que tem voz, estava percorrendo e conhecendo com detalhes as dificuldades, as angústias, os desafios de buscar nas mais profundas raízes a minha história de vida e enfrentar os conflitos que fossem surgindo...

Desempenhei diferentes funções dentro da escola (professora, coordenadora, diretora, supervisora), mas o foco da minha atenção esteve sempre voltado para a atuação do professor. Nos primeiros anos, como uma necessidade emanada diretamente da própria prática, numa busca incessante de saídas e soluções para as múltiplas exigências cotidianas da sala de aula e também buscando uma compreensão da construção profissional. Num segundo momento, na direção de escola, quando justamente enfrentei os maiores desafios. Desse lugar, vivi maneiras muito diferentes das pessoas SEREM e ESTAREM professores. O convívio cotidiano com os colegas professores possibilitou-me ver e sentir o profundo mal-estar que atinge a atividade docente. Esse mal-estar, muitas e muitas vezes também por mim vivenciado, deve-se ao fato de os professores se perceberem tratados e considerados seres passivos, com interesses e necessidades ignorados e, por isso, acabam reduzindo suas preocupações com os problemas internos da aula e suas perspectivas de análise. Muitos professores não têm muito claro para si as causas desse sentimento negativo e vivem um paradoxo: desencanto pela profissão e a conseqüente descrença de que alguma mudança possa ocorrer, mas, ao mesmo tempo, é possível flagrá-los, sonhando com a recomposição social da profissão, com o resgate da dignidade de ser professor, como pensam já ter sido possível outrora. De acordo com Cavaco (1995, p. 189),

o professor vive no seu cotidiano de trabalho as contradições que pressente, mas que não tem espaço para esclarecer nem oportunidade de aprofundar; atormentam-se com inquietações que não partilha porque tem medo de perder a face, de fragilizar a imagem de sucesso que procura compor.

Rememorando os mais diferentes espaços de formação dentro da Escola, os formais e os não formais, recorro com frequência de situações que me faziam remeter a experiências do passado como aluna, relacionando-as com experiências presentes vividas nas salas de aula.

Lembranças da aluna que fui, marcas deixadas por professores do passado, palavras afetivas... autoritárias... experiências inesquecíveis de acolhimento e de exclusão... Lembranças de tons de voz, de gestos bruscos e amáveis. Modelos e contra-modelos de professores. Referências e falta de referências... Tudo isso, rememorado com clareza e pormenores, sempre numa tentativa de compreensão das práticas efetuadas e da constituição da professora que me tornei, *“marcas fundantes na formação das gentes inesquecíveis”* (Abramovich, 1997, p. 6).

Essas lembranças, relatadas com nitidez e sentimento, certamente têm o poder de enredar outros professores com vivências idênticas, embora vividas em espaços e tempos muito diferentes, pois *“a escola é um espaço onde se cruzam histórias de vidas tão diversas e tão próximas”* (Arroyo, 2000, p.14).

Trago, nos “meus guardados da memória” dos tempos de diretora, falas dos participantes nas dinâmicas de abertura de planejamento, no início do ano letivo, quando eram relatadas lembranças dos tempos de alunos que foram significativas e que de alguma maneira se relacionavam com as suas práticas.

Muitas vezes também flagrei, nesses espaços escolares, comentários de lembranças positivas em relação a antigos professores, bem como referências a pessoas da família influenciando na escolha da profissão.

Memórias como essas sempre me intrigaram... Qual a importância dessas lembranças e desses relatos na vida profissional dos professores? Será que essas marcas oriundas dos tempos de alunos interferem no professor no qual ele se tornou? Será que os sentidos que os professores atribuem às suas experiências pessoais pregressas quando alunos, do seu ponto de vista, deixaram marcas importantes na constituição do seu ser professor? A quais referências do passado eles se remetem como importantes na escolha da profissão docente? Será que essas experiências que constituíram os professores histórica e culturalmente não deveriam ser resgatadas em favor da sua formação? Que lugar essas memórias têm ocupado nos cursos de formação? Vou mais adiante um pouco, o que tem privilegiado os cursos? Parece-me que enfatizam as mudanças de práticas. Continuo perguntando: que sentidos tem para os professores sentir suas experiências negadas (ainda que sutilmente) e sendo substituídas por propostas de práticas alheias ao “seu vivido?” Será que investimentos na mudança das práticas é o mesmo que investimento em formação?

São muitas as perguntas, algumas respostas se delineiam, mesmo que provisórias, nos trabalhos de pesquisadores que se dedicam a esse tema, muitas outras ainda se silenciam, na espera de um olhar rigoroso que as revele.

Consciente da quantidade de questões que acumulei a partir desses anos todos como professora, também consciente da impossibilidade de me dedicar a todas elas, direciono o meu olhar para apenas uma, assumindo-a como central para a minha pesquisa.

Assim, proponho-me a compreender, a partir do estudo de memórias, dos relatos de histórias de vida, os indícios que parecem ser relevantes na constituição do profissional do magistério. E, para compreender melhor o que contribui para a constituição de “ser professor”, parti por fazer a mim mesma alguns questionamentos: Como me tornei o que sou? Como tenho eu as idéias que tenho? Quem foram meus “modelos”? Como fui me tornando professora? Que momentos ficaram mais marcados em minha vida? E, com essas perguntas, buscar o fio constitutivo do ir sendo professora.

Pretendo também utilizar minha história de vida — ora em forma de lembranças provocadas pelos diálogos com as demais professoras participantes da pesquisa, ora como registros escritos falando da própria memória ou ainda nos momentos de diálogos reflexivos com as vozes teóricas dos diversos autores estudados — como forma de investigação para compreender diferentes aspectos da minha vida como professora no âmbito pessoal, prático e profissional. Busco analisar como a minha história de vida me pôde auxiliar a tomar consciência do meu processo formativo e dentro dele verificar as direções tomadas, as imposições e conflitos ideológicos enfrentados, as opções realizadas, as rupturas vivenciadas, as determinações de contexto em que a minha formação esteve e está se produzindo.

Coloco-me dessa forma como interlocutora das demais participantes, como alguém que também tem o que contar, que tem voz e quer dialogar com outras vozes que lêem, investigam e buscam. Digo também por que outras professoras farão uso da narrativa para desfiarem suas memórias, anunciando o seu caminhar como professoras...

Ao iniciar o trabalho com as demais professoras participantes da pesquisa, já tinha vivenciado esse momento que normalmente provoca alguns conflitos e desencadeia certa insegurança naquele que se propõe a falar sobre si mesmo, pois, ao narrar, revela sentimentos, fraquezas, sonhos, ideais, lutas, sucessos e perdas...

Pude, assim, compreender algumas recusas, alguns gestos de impaciência e... olhares desconfiados das professoras envolvidas na pesquisa.

Falar de formação, da vida de professor, dos caminhos percorridos, das necessidades diárias referentes ao conhecimento prático e teórico da profissão, das escolhas acadêmicas é, no dizer de Aragão (1993), *“algo que possibilita a cada um de nós a expressão da nossa memória, isto é, a expressão da” história “do nosso ponto de vista, do lugar onde podemos olhar e ver... não só com os olhos, mas principalmente com a mente”*.

No capítulo a seguir, para conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre formação de professores no Brasil, especialmente na pesquisa e a legislação a ela pertinente, procuro puxar um fio, não linear dessa “história” que também marcou a vida das professoras memorialistas, pois muitos dos fatos e momentos relatados ao longo dessa “história” foram intensamente vividos pelas professoras participantes do presente trabalho, pontilhando aqui e ali suas narrativas.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES TECENDO UM CAMINHAR DA PESQUISA NO BRASIL

A preocupação com o contínuo desenvolvimento da formação de professores é um antigo e caro tema em nossa história. Há muitas pesquisas que examinam a questão desde as suas origens: Brezinski (1987); Fusari & Cortese (1989); Gonçalves & Pimenta (1990); Pimenta (1994), Candau (1986); Gatti & Rovai (1977); Mediano (1987), entre outras.

Neste capítulo pretendo puxar um fio, mediante um breve relato sobre as pesquisas que se preocuparam com a formação de professores no Brasil, tomando como marco inicial o período que se inicia em 1960, uma vez que é este o momento histórico a que se referem nas suas narrativas três das professoras participantes desta pesquisa.

Segundo Pimenta & Ghedin (2002), foi exatamente neste ano que Aparecida Joly Gouveia e outros autores da área de Sociologia da Educação na USP inauguraram a pesquisa em educação no país. Dentre eles, Luiz Pereira, em sua pesquisa denominada *Magistério primário numa sociedade de classes* (1969), utilizando dados do Censo Escolar do Brasil, INEP, 1965, constatava que a característica mais marcante do magistério primário estava no fato de ser uma ocupação quase exclusivamente feminina, apontando-o como um fator da desvalorização relativa da profissionalização docente, pois, segundo o autor, pautava-se em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório. Esses fatores, segundo a pesquisa, eram aceitáveis para o trabalho de uma mulher de classe média alta, em uma sociedade e uma cultura essencialmente baseadas no trabalho masculino para suporte da família. No entanto, a partir dos anos 60, a sociedade brasileira, será profundamente alterada, uma vez que o desenvolvimento do capitalismo urbano aponta para uma desqualificação do trabalhador em geral e põe em pauta a necessidade do trabalho

da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos.

Também o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), com a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (de 1944 a 1980), é responsável pela divulgação do pensamento educacional e das pesquisas sobre formação de professores. Esse órgão do governo federal, criado e dirigido por Anísio Teixeira, passa, assim, a realizar importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores nas Escolas Normais de Ensino Médio. Essas pesquisas colocaram em evidência o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada e que trouxe para os bancos escolares as crianças dos segmentos sociais até então excluídos. Além de insuficientes numericamente – “44% dos professores primários que ensinam em nossas escolas são improvisados e sem formação” (Censo Escolar do Brasil, Inep, 1965). As Escolas Normais, conforme Pinheiro (1967), amparavam-se em uma tradição elitista de currículo, distanciando-se, portanto, das necessidades da prática, que colocavam desafios para os quais as professoras não estavam preparadas e, assim, mostravam-se resistentes para resolvê-los.

Essas pesquisas mostram que o Curso Normal não partia da análise da realidade, ou seja, não realizava *pesquisa da prática*, não preparando os futuros professores para enfrentá-la. O distanciamento entre os cursos de formação e a realidade da escola primária foi assim diagnosticado na pesquisa de Pinheiro (1967: 160):

(...) embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequadas para enfrentar, no futuro, problemas concretos (...) Ao aluno não é dada a oportunidade de refletir sobre os problemas e as práticas relacionados com a escola primária.

As pesquisas sobre a Escola Normal prosseguiram, especialmente depois que esta foi significativamente modificada pela Lei 5692/71, tornando obrigatória a profissionalização no Ensino Médio. O Ensino Normal passou a ser, a partir de então, apenas uma das habilitações profissionalizantes, sofreu significativas transformações em seu currículo, com redução de sua carga horária específica.

Nesse sentido, Pimenta (1994) afirma que a Habilitação em Magistério (HEM) assumiu um caráter difuso no Ensino Médio, perdendo, de modo contraditório, quase que totalmente sua dimensão profissionalizante e distanciando-se da realidade das escolas primárias. Reforça a pesquisadora ao afirmar que as práticas decorrentes dessa medida legal caminharam na contramão *do* que apontavam as pesquisas realizadas pelo INEP.

Essas pesquisas subsidiaram os debates e as novas propostas amplamente discutidas nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), nos anos 80. De modo geral, apontavam para a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior. Nessa perspectiva, as vozes de Gonçalves & Pimenta (1990); Libâneo (1998); Libâneo & Pimenta (1999) e Brezinski (1996 e 1999) apontam para uma intensa discussão sobre os cursos de pedagogia e a especificidade dos pedagogos, muitas vezes identificados também como professores, pois comportavam, dentre suas habilitações, a Habilitação Magistério, que certificava os pedagogos como professores das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau.

Almeida (1996) e Monteiro & Speller (1999), sobre o assunto, destacam as experiências realizadas por diferentes universidades que, em convênio com sistemas públicos, passaram a formar, nos cursos de pedagogia, professores habilitados para as séries iniciais, inclusive propondo e, eventualmente, realizando pesquisa como parte do processo formativo. Esses cursos passaram a assumir, ao mesmo tempo, um caráter de formação inicial e contínua, na medida em que se destinavam a professores que já atuavam, mas sem a formação de nível superior. O texto legal assim propõe:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LEI 9.394/96, ARTIGO 62)

Segundo essa legislação, todos os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental tinham um prazo de dez anos (“Década da Educação”), ou seja, até o ano de 2006, para buscarem uma formação de nível superior, pois “até o final da

Década da Educação só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Nesse momento, minha memória me provoca com lembranças bem recentes, pois trabalhando atualmente como professora em um desses cursos conveniados, vejo, na prática, que essa exigência, embora tenha levado muitos professores aos cursos de pedagogia, alguns aproveitam essa necessidade legal para aprofundar e ou mesmo fundamentar teoricamente saberes do seu dia-a-dia de professor, refletir sobre como identificar problemas vividos no cotidiano escolar, analisar a sua ação pedagógica, tomar decisões e avaliar as conseqüências dos caminhos escolhidos. Outros, porém, vêem o curso como imposição e, muitas vezes, se fecham à possibilidade de rever sua prática, de construir novos conhecimentos.

Essa preocupação com o desenvolvimento profissional do professor é bastante antiga. Já em 1968, manifestara-se, mais concretamente nas universidades, com a produção acadêmica na área de educação, significativamente impulsionada com a criação dos cursos de pós-graduação na área, que foram institucionalizados com a Lei da Reforma Universitária. Muitos desses cursos, utilizando-se de um referencial histórico-cultural para análise dos problemas educacionais e da escolaridade no país, promoveram expressiva contribuição na análise crítica da educação brasileira. Incorporando as contribuições das várias disciplinas que se ocupavam da educação como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Economia, além da própria Pedagogia, produziram as primeiras dissertações e teses. Esses programas (Filosofia da Educação, da PUC-SP, sob a coordenação do prof. Dermeval Saviani, e os Programas da PUC-RJ, Unicamp, UFMG, dentre outros) foram determinantes para a análise crítica da escola e da educação bem como para o reconhecimento da importância relativa e não exclusiva da educação escolar nos processos de democratização da sociedade. Essa valorização caminhava na perspectiva de superação das análises reprodutivistas, sem negar o caráter ideológico da educação, mas compreendendo-a como um espaço de contradições.

As pesquisas passaram a revelar questões da educação e da escola até então um tanto encobertas. As análises produzidas evidenciaram, nos cursos de formação da escola básica e nos de licenciatura (Pedagogia), ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do

exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais interferindo na formação dos professores. Esses estudos apontaram para a necessidade de uma revisão curricular dos cursos de formação de educadores, incluindo as licenciaturas, originando a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Durante os anos 80, após a redemocratização política, ao lado da produção acadêmica e das experiências de formação de professores para as séries iniciais que vinham sendo realizadas no âmbito de universidades, surgem em alguns programas educacionais, no que se refere à formação de professores, alternativas que caminhavam na direção de tornar a formação mais diretamente voltada aos problemas que as práticas das escolas apontavam. Entendia-se que era necessário que os professores tivessem sólida formação teórica, para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas. Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas escolares. Surgem amplos Programas de Formação Contínua, promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de universidades. E com eles a necessidade de se colocar no centro da questão os professores contando, pensando, trocando, criando conhecimento voltado para a sua atuação. É a importância da *pesquisa da prática* como proposta formativa. Essa compreensão dos processos de constituição do saber docente no local de trabalho abria caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e a contínua.

Essa preocupação dos professores universitários em conhecer e valorizar o conhecimento construído no espaço escolar, não unicamente como fonte de dados para suas pesquisas, possibilitou a abertura de um diálogo mais produtivo com professores e demais profissionais da escola fundamental e média, na busca de se conhecer, compreender e encontrar alternativas para as questões de formação. Um desses momentos também vivenciado pela pesquisadora, quando diretora de escola de uma instituição pública estadual, refere-se à interlocução (chamada na época de parceria) realizada entre os professores que trabalhavam nas salas do HEM da escola e um grupo de pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos, integrantes do DEME (Departamento de Metodologia de Ensino). Naquele momento (1992) a preocupação de pesquisa era com o “fracasso escolar”, e a necessidade do

grupo de professores do HEM era com a avaliação. A escola se “abriu” para que as duas necessidades fossem estudadas em conjunto. Os professores que trabalhavam no HEM, os futuros professores em formação e os professores universitários elaboraram um projeto, colocado em prática ao longo de três meses. Os resultados foram bastante positivos e gratificantes, uma vez que os professores da escola envolvidos não se sentiram objeto de pesquisa, mas sujeitos... atores... valorizados em seus conhecimentos e vendo os professores formadores da universidade como seus interlocutores, na busca e construção de caminhos para as necessidades daquele momento.

Mas, para se chegar a essa prática, um longo tempo foi anteriormente percorrido pelos educadores brasileiros preocupados com a questão da formação. Em conjunto elaboraram um texto que constitui o capítulo sobre Educação que consta da Constituição aprovada em 1988. Esse texto, elaborado a partir da ampla mobilização liderada pelas entidades então promotoras das CBEs, culminou num outro texto aprovado na Assembléia Final da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em setembro de 1986, quando foi constituído o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, envolvendo outras entidades e sindicatos de educadores (Andes e CNTE) e da sociedade civil (ABI, OAB, entre outras). Esse Fórum, para o qual convergiram as vozes dos educadores e do qual saiu a proposta para a nova LDB, deu prosseguimento à atuação política junto aos órgãos representativos (executivo, legislativo e judiciário), pois na seqüência da Carta Constitucional iniciou-se o movimento pela elaboração das Leis Orgânicas, dentre as quais a da Educação (LDBEN).

No espaço de tempo entre a aprovação da Constituição de 1988 e a da LDBEN de 1996, o então Ministério de Educação, com a colaboração de várias entidades e fóruns de educadores de todo o país, realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), precedida de encontros regionais, que consolidou e aprovou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003). Desse Plano consta um amplo acordo, negociado e assumido entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais, para a elevação salarial dos professores de todo o território nacional, definido num piso mínimo. Pela primeira vez se colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente salários). Esse fato se deve à intensa movimentação dos sindicatos de professores empreendida nos anos 80, os

quais, contando com a assessoria de intelectuais das universidades, foram incorporando e produzindo conhecimento que lhes permitia avançar, a partir das tradicionais lutas por melhores salários, para a importância de melhor se explicitarem as demais condições necessárias ao exercício profissional, com vistas a uma melhoria da qualidade das escolas.

Pouco a pouco, as questões sobre profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores passaram a ser o centro das pautas, embora a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, gradativamente fosse abolida dos discursos, das propostas e das políticas do governo, uma vez que se passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua.

Essa breve retrospectiva sobre o desenvolvimento profissional do professor em nosso país aponta as seguintes preocupações temáticas que, nos anos de 1990, configuraram o pensamento dos pesquisadores e dos professores em geral: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo; os saberes que são pertinentes aos professores; a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo, de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua; os alunos: quem são? de onde vêm? o que querem da escola?; os professores: quem são? como se vêem na profissão? quais interesses os movem na busca do desenvolvimento profissional?

Do ponto de vista conceitual, essas questões levantadas em torno e a partir dos professores, investindo na valorização e no desenvolvimento dos seus saberes e na consideração deles como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reflexão e compreensão da escola democrática e se colocam em oposição à concepção de professores na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, que resultou em controle cada vez mais burocrático do

trabalho por eles realizado, pois eram vistos como executores das decisões dos órgãos superiores.

Essa perspectiva conceitual, colocando o professor no centro da questão, também tem sido amplamente difundida em outros países, chegando ao Brasil especialmente com a obra de divulgação coordenada por António Nóvoa, *Os professores e sua formação*, 1992. Esse livro contempla textos de autores de países como Portugal, Espanha, Estados Unidos, França, Inglaterra, o que evidencia a rápida apropriação e expansão dessa perspectiva conceitual, que pode ser analisada nas obras de Gimeno Sacristán (1992, 1994 e 1999), Pérez-Gómez (1991, 1992 e 1995), Contreras Domingo (1997), Zeichner (1991), Liston & Zeichner (1993) e Giroux (1990), dentre outras.

A centralidade colocada nos professores busca, sem excluir a necessidade de se valorizar o conteúdo que se ensina, reconhecer, no dizer de Tardif, o *“status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas numa lógica burocrática “top and down”*” (2002, p. 243); buscar a valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores... do seu conhecimento específico de professor, e da forma como o colocam em prática... aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não podem se limitar a executar currículos, senão que também os elaborem, os definam, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar uma pesquisa para se compreender os processos de construção do ir sendo professor, enquanto ator e autor da atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, enfim... de ir sendo professor.

Para conhecer melhor esse ir sendo professor, fui em busca do que está guardado nesse aspecto nas memórias das professoras participantes da pesquisa. Para tanto, me propus antes a entender as funções da memória. Assim no capítulo a seguir retomo o diálogo com vozes de pesquisadores interessados nessa mesma temática.

CAPÍTULO 3

MEMÓRIAS EM MOVIMENTO: SEUS MÚLTIPLOS FIOS

*O que passou não conta? Indagarão as bocas desprovidas.
 Não deixa de valer nunca.
 O que passou ensina
 Com sua garra e seu mel
 Por isso é que agora sou assim
 No meu caminho. Publicamente andando.
 Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo
 É o jeito de caminhar.
 Aprendi
 (o caminho me ensinou)
 a caminhar cantando
 como convém
 a mim
 e aos que vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho..*

(Thiago de Mello)

Para me aprofundar no estudo a que me propus, ou seja, conhecer como as narradoras deste trabalho compreendiam o processo de ir sendo professoras, como cada uma ia tomando consciência da sua subjetividade, da sua maneira particular de ver, sentir as coisas em constante diálogo com o meio em que viveram e vivem, busquei compreender melhor de que matéria é feita a memória, pois se torna impossível alcançar o passado sem a sua mediação.

São muitas as maneiras de se referir à memória, como foram muitos os que a ela se dedicaram ao longo da história...

Para os gregos, da Grécia arcaica, a memória era uma deusa, Mnemosine: filha de Urano com Gaia. Teve com Zeus nove filhas, as musas, inspiradoras dos poetas. Mnemosine, deusa protetora dos poetas, dava-lhes o poder de presentificar o passado garantindo que o acontecido não ficasse esquecido, pois “*versejar é lembrar. Contar é lembrar*” (Smolka, 2000, p. 169). O poeta ao narrar os feitos de alguns homens – mortais – favoreceria que esses se imortalizassem:

o artista ou o historiador registra em suas obras a fisionomia, os gestos, os atos, os feitos e as palavras de um humano, este nunca será esquecido e, por isso, tornando-se memorável, não morrerá jamais (CHAUI, 2001, p. 126).

Numa sociedade fundamentalmente marcada pela tradição oral é fácil de se supor o quanto a memória era importante e necessária à manutenção da cultura desses povos, daí ter o *status* de uma deusa, “*Mnemosine tem por função dizer-cantar o que é, o que será e o que foi*” (MENESES, 1997, p. 15).

Na Grécia clássica, foram os sofistas que primeiro reconheceram e afirmaram que a alma e a memória faziam parte do sujeito humano. Mais tarde, Platão e Aristóteles também se dedicaram a ela, todavia procuraram abarcá-la de um modo diferente dos seus antepassados. Platão critica a memória tal qual compreendida pelos gregos primitivos. Ele a critica como critica também a poesia por entender que ambas eram “estranhas” ao pensar, ofício dos filósofos.

Segundo Smolka (2000, p. 174), para explicar a memória, Platão utiliza uma metáfora comparando-a a um bloco de cera. Para esse filósofo, cada indivíduo tem em si um bloco de cera (a memória) com qualidades diferentes e que guarda um conhecimento latente, que a alma conheceu antes de nascer. A memória, para ele, era o *lócus* depositário do conhecimento inato de cada um.

De acordo com a mesma autora (2000, p. 176), Aristóteles também se dedicou à memória na sua Teoria do Conhecimento, por entender que essa tinha um papel fundamental. Foi Aristóteles o primeiro a distinguir a existência nos indivíduos de dois tipos de memória que contribuiu para o conceito que se tem dela hoje. Para ele, todo homem tem uma memória propriamente dita, a MNEME, que é a faculdade de conservar o passado e a MAMNESI, que é a faculdade de invocar voluntariamente o passado. Aristóteles também destacou três aspectos relevantes constituintes da memória: as sensações e o afeto, a imaginação e o tempo. De acordo com ele, a memória era um elemento importante na elaboração da experiência; por intermédio dela o homem poderia se remeter ao conhecimento filosófico, técnico e científico elaborado por gerações passadas, alcançando novos saberes e práticas. Assim escreveu Aristóteles na *Metafísica* (Chauí, 2001, p. 130): “*é da memória que os homens derivam a experiência, pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito duma única experiência*”.

Chauí também nos relata que para os romanos, a memória era de vital importância, pois privilegiavam o seu caráter técnico, quer dizer, memória era para ser exercitada, como uma maneira de gravar gestos e palavras necessários ao falar para o público. Era a memória contribuindo com a arte da retórica. O bom orador não

era só aquele que falava ou pronunciava longos discursos sem ler e sem se apoiar em anotações, como também aquele que aprendia de cor, as regras fundamentais da eloquência ou oratória. (CHAUÍ, 2001, p. 126)

Os mestres romanos da retórica criaram métodos de memória artificial para servir à “Arte da Memória”, parte central do ensino e do aprendizado da retórica.

Na Idade Média, por volta dos séculos X e XI, a concepção da memória vai se deslocando da retórica para a ética, principalmente com os estudos de São Tomás de Aquino e Santo Agostinho. Este último centra-se na memória como uma atividade psíquica, ele *“se indaga sobre os vestígios que as imagens deixam na alma”* (Smolka, 2000, p. 181). Nesse período da história da humanidade, a memória era um recurso muito utilizado para lembrar aos homens a existência do céu e do inferno.

Na modernidade, muitos pensadores afins com as várias áreas do conhecimento, a Sociologia, a Literatura, a Psicologia, a História, a Biologia, deram continuidade aos estudos da memória, vasculhando e invadindo esse “imenso palácio” repleto de portas, janelas, labirintos e porões.

Também se dedicaram ao estudo da memória escritores como: Proust (*Em Busca do Tempo Perdido*), Le Goff (*Memória e História*), Francis Yates (*A Arte da Memória*), Bérqson (*Matéria da Memória*), Halbwachs (*Memória Coletiva*). Da contribuição de todos eles, podemos afirmar que a memória não se restringe ao campo biológico, fisiológico e químico, pois perpassa pelo psicológico, pelo afetivo, sentimental e valorativo. Na memória, bailam e se misturam alegrias, tristezas, remorsos, sentimentos, saudades, esquecimentos e silêncios... Tudo tecido junto, formando, às vezes, uma trama confusa, incompreensível da qual é feita a memória.

Ainda, com base nas informações de Chauí (2001, p. 128) foi possível conhecer o que disse Bérqson - filósofo francês, do século passado - a respeito dos tipos de memória. Segundo ele há dois tipos: a memória hábito e a memória pura, ou memória propriamente dita. A primeira é um automatismo psíquico, *“a memória simples fixação mental conseguida à força do repetir a mesma coisa”* (CHAUÍ, 2001, p. 129). A segunda, por sua vez,

é aquela que não precisa da repetição para conservar uma lembrança. Pelo contrário, é aquela que guarda alguma coisa, fato, ou palavra únicos,

irrepetíveis e mantidos por nós, por seu significado especial, afetivo, valorativo ou de conhecimento. (CHAUÍ, 2001, p. 128)

Os fatos que ficam guardados e retidos na memória “são aqueles que possuem maior significado, ainda que seja um momento fugaz, curtíssimo e que jamais se repetiu ou repetirá” (CHAUÍ, 2001, p. 128). Um simples fragmento de memória, um pequeno detalhe tem a capacidade de fazer “voltar” todo o acontecido. Segundo essa autora, os estudiosos identificaram seis grandes tipos de memória, e o pesquisador que se debruçar nesse tema, inevitavelmente estará inserido dentro de um dos tipos. São eles: a memória perceptiva (a que reconhece coisas), a memória hábito (adquirida voluntariamente ou pela repetição), a memória fluxo-de-duração-pessoal (lembranças de pessoas, coisas e lugares afetivamente importantes para nós), a memória social ou histórica (encontrada nos documentos históricos), a memória biológica (da espécie, gravada no código genético) e a memória artificial (das máquinas).

Neste estudo, pela sua natureza, recorri à memória-fluxo-de-duração-pessoal, ou seja:

a que nos faz guardar as lembranças de coisas, fatos, pessoas, lugares cujo significado é importante para nós, seja do ponto de vista afetivo, seja do ponto de vista de nossos conhecimentos. (CHAUÍ, 2001, p. 129)

Essa opção não significa desconsiderar os demais tipos, uma vez que um tipo pode remeter a um outro, mas se deve especificamente à questão da presente pesquisa que se refere à busca de indícios constitutivos do jeito de ir sendo professoras. E dar voz às professoras, proporcionar o encontro de cada uma consigo mesma, com lembranças de fatos que marcaram a sua caminhada como professora, de pessoas que possibilitaram a construção de novos sentidos para suas ações, de lugares jamais esquecidos, palco de inúmeros acontecimentos... encontros e desencontros da vida pessoal de cada narradora, tudo, enfim, possibilita a cada uma falar, contar como se vê professora ao longo da vida.

De acordo com Chauí (2001, p. 130), a Teoria do Conhecimento atribui à memória as seguintes funções: a retenção de um dado da percepção, da experiência ou de um conhecimento adquirido; reconhecimento e produção do dado percebido, experimentado ou conhecido numa imagem, que, ao ser lembrada, permite estabelecer uma relação ou um nexos entre o já conhecido e os novos

conhecimentos; recordação ou reminiscência de alguma coisa como pertencente ao tempo passado e, enquanto tal, diferente ou semelhante a alguma coisa presente; capacidade para evocar o passado a partir do tempo presente ou de lembrar o que já não é, através do que é atualmente.

Segundo Kenski (1992), a idéia que as pessoas normalmente fazem, quando se enuncia a palavra “memória”, é a de que nos referimos a algo vivido ou experienciado no passado e que retorna, como lembrança, ao presente. Essa idéia é complementada com a suposição corrente de que as lembranças do passado permanecem inalteradas em algum lugar de nossa consciência e que, quando solicitadas, retornam com fidelidade e elucidam-nos sobre fatos e situações anteriormente acontecidas. Essa concepção de memória, reforça a autora, pode ser verificada diante do valor que se dá, na sociedade em geral, às “testemunhas oculares”, pessoas que extraem de suas lembranças os relatos sobre situações que ocorreram há muitos anos, décadas, ou apenas há poucos dias, horas, minutos.

Carlos Rodrigues Brandão, assim fala sobre a memória:

Múltipla e errante, tanto quanto o desejo e a saudade que nutrem dela e a alimentam de símbolos, a memória não é uma faculdade, mas um processo que liga funções e dimensões de ordens diferentes (1987, p. 9).

E suas palavras continuam dizendo:

Não é lembrar, recompor o que houve e, sim, construir, relembrar através de uma recriação... traz como ficção o que em tempo antes havia existido como um fato, um feixe real de acontecimento, que nunca mais pode reexistir como tal (1987, p. 7).

Conhecendo, assim, as características e os tipos de memória, pude lidar melhor com as informações fornecidas pelas professoras narradoras, visando a compreender, a partir do estudo de memórias, das histórias de vida das professoras participantes, os indícios que parecessem ser relevantes na constituição do profissional do magistério.

Impossível falar dos percursos humanos sem lançar mão da “matéria da memória”. Impossível falar de formação de professores sem entrecruzar aspectos da sua vida pessoal e profissional, usando as palavras de Pierre Dominicé (1990, p. 167, apud NÓVOA, 1995b, p. 24).

Os processos de formação não se podem fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio processo educativo.

Da “conversa” com esses autores entrecruzados com os textos de Vigotski e Bakhtin, sou levada a afirmar que a memória é um elemento importante na construção da nossa maneira de ser como pessoas, sujeitos das nossas decisões, tanto no aspecto particular quanto no profissional.

A maneira de ser de cada um não é uma construção do tempo presente, ela tem raízes que se fincam no passado, portanto, é uma construção social, histórica e cultural...*“um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais”* (BOSI, 2001, p. 21). Trata-se de um campo de possibilidades, em permanente construção que suporta inovações e assimila mudanças.

Da mesma forma, a maneira de ser como professor também é construída ao longo da história de cada pessoa através de suas experiências, de suas memórias sociais e individuais, portanto não é dada pronta e nem gratuitamente aos sujeitos. Ela é construída paulatinamente, de acordo com as experiências profissionais e pessoais de cada um. Opera-se numa dinâmica de transformação, dentro da qual a pessoa se modifica, se transforma e se compõe ao longo do seu tempo de vida.

De acordo com Moita (1992, p. 116),

É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

Ainda segundo esse autor, está também condicionada ao valor social que é atribuído à profissão, ao grupo a que o profissional pertence e ao contexto sócio-político-cultural em que se dá a profissão.

A maneira, o modo de se constituir profissional de um indivíduo, está atrelada à sua maneira pessoal, ou seja, ao seu “texto de vida”, dentro do qual é narrada a história das suas relações com os outros, consigo mesmo, numa procura contínua de sentidos para o ser profissional.

Do aprofundamento dessa “conversa” fui aos poucos delineando um perfil da memória e, assim como em todo perfil, alguns traços se encontram bem definidos, outros apenas esboçados, outros ocultados, e outros, ainda, aguardando o momento de serem melhor traçados.

Bem definido está que as lembranças, substância material da memória, são de origem social, são do campo do coletivo. Por isso, muito do que é narrado como lembrado e vivido nem sempre o foi de fato. Por muito ouvir aos outros, assumimos, como nossa, a história que nos contam sobre nós mesmos. Carregamos em nós imagens do outro.

A memória é seletiva, fixa algumas lembranças e prescinde de outras. É como se os acontecimentos, as pessoas, os fatos ficassem guardados, disponíveis para serem retomados em momentos futuros. O sentimento, o afetivo são fortes componentes da memória como afirma Bosi: *“fica na memória dos recordadores o que significou”* (2001, p.22); e, segundo a mesma autora *“fica não do mesmo modo: às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado”* (p.66).

As alterações nas lembranças não são um desejo consciente do sujeito em falsificá-las, o indivíduo conserva do passado o que lhe convém, ou seja “o que significou”. É natural que na memória alguns fatos sejam esquecidos, descartados enquanto outros são elevados a uma hierarquia de importância que talvez nem tenham tido de fato quando ocorreram. As lembranças estão condicionadas e atreladas ao interesse que o fato lembrado tem para o sujeito. Bosi nos revela em sua obra o que Bartlett disse a respeito, ou seja, *“há uma relação entre o ato de lembrar e o relevo (existencial e social) do fato recordado para o sujeito que o recorda”* (2001, p.65).

A memória, conforme discutida anteriormente, também tem como uma das suas funções conservar o passado, por isso é um forte componente na maneira de ser de cada um:

nossa auto-imagem se constrói a cada dia em relação à infância, adolescência e juventude como possibilidades, inclusive em nós. O que nos confronta com nosso próprio percurso humano. (ARROYO, 2000, p. 42)

Tamanha a importância da memória que, por intermédio dela se faz possível a consciência do tempo presente, abrindo prováveis caminhos para as mudanças, pois a memória teria a função prática de levar o sujeito a não reproduzir os comportamentos que não deram certo. A consciência trazida pela memória, ainda que parcial e fugaz, do que se foi e se é, pode possibilitar a reflexão e o redirecionamento das práticas do sujeito.

Então, para compreender o ir se constituindo professor fui buscar as memórias de formação, fui ouvir as narrativas carregadas de emoções, indagações e explicações. E os sujeitos, ao falarem delas, portanto do passado, pudessem pensar o seu presente, uma vez que *“o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte* (BOSI, 1979, p. 48). A respeito, Schaff (1978, p. 274) afirma: *“é quando emergem os efeitos que se podem avaliar os acontecimentos que os causaram”*. Olhar para trás, com os olhos do aqui, do agora, provoca no passado uma transfiguração. Ao falar do que passou, o sujeito ressignifica e dá novos sentidos às coisas passadas e presentes.

A memória, depositária do passado, é sempre evocada do presente, daí estar determinada às interpretações desse tempo: *“a idade adulta é norteadada pela ação presente e quando se volta para o passado é para buscar o que se relaciona com as preocupações atuais”* (BOSI, 2001, p. 76).

É um olhar sobre o passado, todavia com os olhos do presente. É o sujeito interpretando o passado, do lugar que ocupa no presente, *“... e a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento”* (BOSI, 2001, p. 82).

Com relação a isso, ainda Bosi afirma que a mente tem a tendência de remodelar toda experiência em categorias nítidas, cheias de sentido e úteis para o presente. De acordo com a autora, mal termina a percepção dos indivíduos e as lembranças já começam a modificá-la: experiências, hábitos, afetos, convenções vão trabalhar a matéria da memória (p.419).

São também pertinentes e esclarecedoras as palavras de Fernandes (2000, p. 39):

olhar para o hoje não prescinde de olhar para o passado, mas creio que esse exercício deve ser feito cuidando sempre de não procurar uma linearidade e uma continuidade dos processos sociais que o produziram e foram produzidos por ele.

Assim, ao percorrer o “palácio da memória”, os sujeitos estão sempre à procura de uma explicação, de uma possibilidade de integrar as experiências presentes e passadas: *“o empenho do indivíduo em dar um sentido à sua biografia penetra as lembranças com um “desejo de explicação”* (BOSI, 2001, p. 419).

A memória, em Halbwachs (1999), é uma construção social e depende do relacionamento do sujeito com o grupo social em que vive.

Através da linguagem, a memória é socializada e unificada, aproximando os sujeitos e limitando suas lembranças sobre os acontecimentos vividos no mesmo espaço histórico e cultural. Nesse sentido, as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas das nossas experiências individuais e não compartilhadas com outros sujeitos. Como construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão... que nos fazem lembrar de coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular.

Essas intervenções sociais, no entanto, ainda que orientem as nossas evocações, não bloqueiam integralmente a capacidade pessoal de trabalharmos com a nossa memória.

Halbwachs, 1999, considera que, embora haja influência direta da memória coletiva em nossas lembranças, haverá sempre uma construção individual, o nosso posicionamento particular em relação ao que foi vivido, às imagens e idéias do passado. "*Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva*".

A memória em Halbwachs, portanto, não é fruto de inspiração divina e nem de sonhos e construções fantasiosas. É, sim, trabalho, reconstrução alterada do passado de acordo com os valores e as referências culturais do grupo social ao qual o sujeito da memória pertence na atualidade.

Nesse sentido, a memória não se cristaliza, ela acompanha o movimento do indivíduo, das massas e da cultura a que o indivíduo se relaciona. Através da linguagem, o indivíduo se revela. Revela sua memória e diz. Mas o que diz de suas lembranças, no entanto, não é sempre o mesmo. Na recuperação da memória por meio da língua, da fala e da escrita, o sujeito conta uma história. Uma história cheia de memórias, mas cheia também de revisões, de ressignificações, de construções atuais daquilo que foi passado.

Assumindo essa postura histórico-social da constituição do sujeito, recordo-me das palavras poéticas de Frei Beto proferidas em uma palestra: "*nossa cabeça está onde nossos pés pisam*", então fui em busca de outras memórias... de outras professoras... E foi dessa forma que foram acontecendo os momentos de desfiar... e de tecer narrativas de como Sônia, Maria Luísa e Heloísa explicitavam a construção de ir sendo professora. E cada narrativa anunciava relatos portadores dos sentidos que cada professora atribuía às suas experiências de vida e, nessa medida,

reveladoras dos valores e sentidos que atribuía à sua profissão, do seu percurso de formação, dos seus encantamentos e decepções, dos lamentos e dos silêncios...

Foram esses momentos, em que cada uma de nós organizava as memórias, que possibilitaram buscar o fio mais escondido, mais emaranhado entre tantos outros, para transformá-lo em voz, em depoimento, anunciar trajetórias individuais de vida com marcas também pessoais de meio social, de participação política, de faixa etária, de conflitos familiares, de baixos salários, de jornadas estafantes, de buscas constantes para o desenvolvimento profissional, de rostos guardados, de vozes quase esquecidas... enfim, reavivar os indícios de onde pisamos, do que nos alimentamos, como se deu a construção de ir sendo professor, o quanto e o quê havia restado, dentro de nós, dos velhos mestres do passado, do convívio com outros colegas, da relação familiar, das conquistas, das decepções, dos encantos e desencantos da vida e dos sonhos...

Para aflorar o passado, é preciso puxar o fio da memória, e essa memória vai construindo um novo conhecimento sobre como cada professora se vê ir sendo professora, ao mesmo tempo em que vai fazendo com que cada narradora se encontre consigo mesma. O fio da memória possibilitava, assim, que as professoras fossem refazendo o percurso de suas vidas, fossem reconstruindo-as, compartilhando-as com a interlocutora que se dispunha a ouvi-las, desencadeando um diálogo entre o ontem e o hoje, e com isso, maior compreensão do momento presente.

Assim, nesse contexto dialógico, foram surgindo palavras, sentidos relacionados a momentos, fatos e situações intensamente vividos na relação com o outro por meio de uma atividade sógnica: a linguagem. E para compreender melhor o papel da memória das professoras narradoras visando à constituição do sujeito, ressaltando, nesse âmbito, a linguagem, recorro no capítulo 4 às vozes de Vigotski e Bakhtin.

CAPÍTULO 4

LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: AS VOZES TEÓRICAS DE VIGOTSKI E BAKHTIN

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende a um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, gerados no diálogo dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre irão mudar, renovando-se no processo posterior de desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem quantidades enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas, em momentos posterior do diálogo, serão recordados e reviverão num contexto renovado e num aspecto novo.

(Bakhtin, 1985, p.392)

Na relação entre o passado-presente-amanhã, vamos ao longo de nossa existência intercambiando conhecimento, detectando detalhes de um mundo historicamente reconhecido pelas ruínas, pelos cacos multifacetados de um ser que constrói o seu universo na intenção de preservar uma realidade que cada vez mais se fragmenta, tornando-se apenas o fantasma de uma existência.

Acredito que, como caminhantes, encontramos vários rumos para tornar o mundo mais integrado, mais possibilitador de vozes, de sentidos... O caminho aqui escolhido é o das narrativas, das memórias, das vozes das professoras participantes deste trabalho. E para iluminar a compreensão dessas narrativas busquei outras vozes...

Para melhor compreender os textos tecidos durante as narrativas das professoras participantes desta pesquisa, o papel da linguagem na constituição do sujeito e da consciência na sua relação com o ir sendo professor, busquei apoio nas vozes de Bakhtin e Vigotski, pois, embora por diferentes caminhos, esses autores se complementam no que diz respeito à linguagem como espaço de construção do sujeito como ser histórico e social.

Essa compreensão, segundo o próprio Bakhtin (1992), se dá no momento em que se efetua o diálogo com outros textos para se pensar um novo contexto. E, no

exercício desse diálogo, fui imergindo nos textos desses autores para captar seus valores e seus sentidos.

Analisando as suas obras, fica evidente que, mesmo partindo de objetivos diferentes, uma vez que Bakhtin defende a construção de uma concepção histórica e social da linguagem e Vigotski, a formulação de uma psicologia historicamente fundamentada, ambos, por diferentes caminhos, se dirigem a um mesmo ponto: a linguagem como espaço de construção do sujeito como ser histórico e social.

Para Bakhtin, a linguagem e sua complexidade só pode ser analisada quando compreendida como fenômeno social, portanto ideológico, e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Nesse sentido o homem não pode ser explicado como fenômeno físico, como coisa, mas, sendo pessoa, tem que ser compreendido em suas ações, em constante diálogo com o outro. Nesse sentido, esse autor coloca em diálogo enunciado e vida, falante e ouvinte, arte e vida, linguagem e consciência.

Vigotski, por sua vez, tem como principal preocupação a elaboração de uma teoria sócio-psicológica da relação entre pensamento e palavra enquanto processo dinâmico; busca a compreensão da integração linguagem-pensamento, aprendizagem-desenvolvimento, plano externo-plano interno, plano interpessoal-plano intrapessoal, ou seja, a compreensão da linguagem como capaz de preencher funções específicas na constituição das funções superiores e na construção da subjetividade. Assim, Vigotski desenvolve uma psicologia que responda ao homem todo, compreendendo que o sujeito não se constitui a partir de fenômenos internos e nem se reduz a um mero reflexo passivo do meio. Para ele o sujeito se constitui na relação.

Dessa forma, Vigotski e Bakhtin buscaram a construção de uma visão não fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais.

O trabalho desses autores se deve à discordância quanto às dicotomias presentes nas concepções de linguagem e de psicologia de seu tempo, uma vez que elas oscilavam entre os pólos subjetivo e o objetivo. Construíram suas teorias num entrelaçamento de sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história.

Bakhtin faz uma crítica aos sistemas filosófico-lingüísticos do subjetivismo-idealista (a língua como um processo incessante de criação individual) e do objetivismo-abstrato (a língua como um sistema de formas imutáveis). Faz também

uma crítica à psicologia que, na época, ora enfatizava seus aspectos objetivos, ora os subjetivos, sem considerar a dialética do externo e do interno. Nesse mesmo aspecto, Vigotski procura a superação dos reducionismos das psicologias racionalista e empirista e procura desenvolver uma psicologia que responda ao homem todo.

Para esses autores o homem é entendido como um sujeito social da e na história e consideram a cultura como o meio de existência através do qual se constitui a natureza humana em toda a sua variedade. Percebem, pois, a necessidade de uma teoria cultural para compreender a mútua constituição da natureza humana através da interação dos indivíduos em seus mundos de vida historicamente constituídos.

O reconhecimento da história e da cultura como fonte de saber sobre o homem leva esses autores a um questionamento dos modelos explicativos da ciência, propondo um novo eixo – o histórico-cultural – para se chegar a uma tomada de consciência da realidade humana no seu conjunto. Essa perspectiva possibilita, portanto, a constituição de uma teoria das ciências humanas para além do conhecimento objetivo e da neutralidade próprios dos modelos das ciências exatas.

Vigotski e Bakhtin são, assim, autores que realizam de fato um rompimento com a positividade das ciências de seu tempo, quando o homem é considerado objeto e os fatos sociais são vistos como coisa. Esse rompimento, para os autores, significa considerar o homem como ser humano, não mais como objeto.

Eles inauguram, assim, uma outra forma de fazer ciência, abrindo espaço para o ético, o estético e o afetivo. Bakhtin (1992) afirma que a simbologia não é uma forma não-científica do conhecimento, mas uma forma científica diferente do conhecimento (p. 402) e em seguida, referindo-se à filosofia, diz que ela começa onde acaba a exatidão da cientificidade e onde começa uma cientificidade diferente (p. 404). Vigotski (1972), falando sobre a psicologia da arte, diz que poesia e arte representam uma forma particular de pensamento, a qual certamente conduz ao mesmo que o conhecimento científico, porém por outro caminho (p. 50).

Os dois autores não se detêm numa forma monológica de ciência que, ao buscar a explicação dos fatos, contempla os objetos mudos, sem vida, estáticos. Eles avançam para numa proposta dialógica de ciência, cujo objetivo é a compreensão do homem, que não pode ser explicado como fenômeno físico, como coisa, mas como pessoa, e como tal tem que ser compreendido em suas ações.

Essa concepção de compreensão ativa propõe o encontro de dois sujeitos, que, tendo voz, se encontram no diálogo, pois para Bakhtin (1985, p. 394) o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este ser, para o autor, jamais coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e importância.

Esse rompimento em relação a um modelo positivo de ciências humanas se ampara na perspectiva da historicidade, na quebra de paradigmas, na centralidade da linguagem e na interdisciplinaridade presente nas abordagens dos dois autores. Essa interdisciplinaridade, fruto da própria formação, reflete-se na maneira como integram em suas teorias: filosofia, estética, lingüística, semiótica, psicologia, literatura, ética, antropologia e educação. Essa nova visão de ciência se contrapõe a uma ciência objetiva e neutra na qual o homem está ausente.

Nessa perspectiva, Vigotski (1984), propondo a reestruturação da psicologia, o faz entrecruzando com os aspectos culturais, históricos e sociais, a filosofia, a linguagem, a literatura, a semiótica. Na mesma direção, Bakhtin, ao tratar dos fenômenos lingüísticos a partir de uma perspectiva histórica, cultural e ideológica, interliga filosofia, estética, literatura, psicologia, semiótica. Assim, a linguagem é o fio que constitui essa trama. É, portanto, pela centralidade da linguagem em seus sistemas teóricos que os dois autores mais se aproximam.

Ao conceberem o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, Vigotski e Bakhtin se questionam como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo. A perspectiva semiológica responde a essa questão: o signo como um produto social tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos, na interiorização da linguagem; a linguagem interior como trama semiótica da consciência; o papel do outro e do diálogo nesse processo de interiorização e a forte intervenção do contexto.

Os dois autores consideram que a consciência se constitui no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sógnica, portanto pela mediação da linguagem.

Vigotski e Bakhtin conferem à linguagem o caráter de aspecto diferenciador entre o homem e o animal. Os animais refletem diretamente os estímulos do meio; parecem não construir significados, categorias, conceitos, pois, sendo somente seres biológicos, apenas têm funções mentais elementares. O homem, por sua vez, no momento em que reflete a realidade objetiva de forma mediada, utilizando instrumentos psicológicos, os signos, na interação com os outros, ascende à sua

humanidade, transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico. Nesse processo, pela utilização da linguagem adquirida no contato social, as funções mentais elementares se transformam qualitativamente em funções mentais superiores. Assim, para Vigotski (1984) a consciência é o resultado dos próprios signos, uma vez que eles permitem realizar transformações nos outros e no meio externo através dos outros como também a regulação da própria conduta. Para ele, são os signos que realizam a mediação do homem com os outros e consigo mesmo, constituindo-se, portanto, na única forma adequada para investigar a consciência humana.

Para Bakhtin (1988) os fundamentos da consciência não são fisiológicos, nem biológicos, mas sim sociológicos, não podendo ser reduzidos a processos internos. Ela se constitui no social, via linguagem. Sem o material semiótico, a consciência resulta em ficção. Além dos signos, afirma este autor, há em nossa consciência imagens de forma, cores, odores, sabores, porém, é pela linguagem que essas imagens adquirem um caráter significativo: transformam-se numa sensorialidade humana. A matéria do psiquismo, portanto, é a semiótica, sua realidade é a realidade do signo e este é social. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais (Bakhtin, 1988, p. 35). A consciência individual, para este autor, nada pode explicar, a não ser a partir do meio ideológico e social, sendo portanto, um fato sócio-ideológico. Ela se constitui, pois, no processo de assimilação da experiência alheia através da comunicação. Não existe signo interno na consciência que não tenha sido engendrado na trama ideológico-semiótica da sociedade.

Ao empregar o termo ideologia, Bakhtin se refere à maneira como os membros de um determinado grupo social vêem o mundo. *Um produto ideológico... reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior* (Bakhtin, p. 31). A ideologia é, para ele, uma representação e interpretação do real que se imprime no pensamento de forma sígnica.

Vigotski, ao afirmar que a consciência é um contato social consigo mesmo (1984), está procurando mostrar como a consciência individual se forma a partir do social. Reforça Bakhtin (1992) esse mesmo sentido ao falar que o eu só existe a partir do diálogo com os outros eus. Para definir-se e ser autor de si mesmo é necessária a colaboração dos outros eus: só uma outra consciência pode dar ao eu um unificado sentido da sua própria personalidade. Na formação do eu, Bakhtin distingue: a autopercepção (o eu para mim), a percepção dos outros (o eu para os

outros) e a percepção em relação ao outro (o outro para mim). Dentro dessa perspectiva de análise posso ver o que o outro não pode ver (sua própria imagem, sua expressão) e o outro vê o que não posso ver. Bakhtin compreende que toda essa autocompreensão através do outro se manifesta desde cedo, quando a criança se vê a si própria através dos olhos da mãe. Para esse autor (1985, p.328) o eu só existe numa relação com o outro. Mergulhando ao fundo de si mesmo, diz Bakhtin, o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro. Suas próprias palavras são um resultado de incorporação de palavras alheias. A palavra do outro, afirma o autor (1992, pp. 405-406), transforma-se, dialogicamente, para tornar-se palavra-pessoal-alheia com a ajuda de outras palavras do outro e, depois, palavra pessoal.

Os textos de Bakhtin e Vigotski sobre a palavra a definem como o instrumento de semiótica mais poderoso no contato social e na regulação interpessoal da conduta, e como o modo mais puro de interação social. Ao analisar os processos de internalização da linguagem, Vigotski se refere ao pensamento verbal que se constitui na trama essencial da estrutura semiótica da consciência, dizendo que, para entendê-lo, não se pode considerar analiticamente separados seus dois componentes: pensamento e palavra. É preciso compreendê-lo através de uma unidade de análise que contenha a propriedade do todo. Essa unidade é o significado das palavras. Para ele o significado é um fenômeno da fala; palavras sem significado são apenas um som vazio. Assim, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem. Bakhtin (1988, pp. 41-44) vai mais além, pois considera a palavra como um fenômeno ideológico, que, ao exercer a função de signo, reflete e refrata a realidade. As palavras, diz ele, são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. A palavra como signo ideológico tem ubiquidade social, estando presente em vários lugares ao mesmo tempo, penetrando em todas as relações entre os indivíduos. O signo lingüístico é, assim, marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado. A palavra, reforça o autor, revela-se como o local onde se confrontam valores sociais contraditórios de forma que os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no próprio interior do sistema social.

Para Vigotski, (1991) a linguagem não é apenas uma manifestação externa do pensamento, pois ele não é simplesmente expresso em palavras; é por meio

delas que o pensamento passa a existir. A palavra tem assim um papel central no desenvolvimento do pensamento e na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. De forma semelhante, Bakhtin (1988) compreende também a palavra como material semiótico da consciência, determinando o conteúdo da vida interior, do discurso interior. O centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele na própria interação verbal. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental. Um falante, ao expressar seu pensamento para alguém, vê que as suas palavras retornam para o interior do pensamento enriquecidas e modificadas. A verbalização externa das idéias contribui para uma compreensão mais clara do discurso interior, organizando melhor o pensamento.

Ao refletir sobre a relação entre pensamento e palavra, Vigotski mostra a importância de se ter uma compreensão clara da natureza psicológica da fala interior. Considerando que a fala exterior representa o início do desenvolvimento da linguagem na criança e é adquirida no processo de interação verbal, ele se detém de um modo especial analisando a fala que se interioriza em pensamento. Diante das dificuldades de investigá-la, descobre na fala que Piaget chamou de egocêntrica o caminho para a constituição da fala interior. Discordando de Piaget, que não percebeu a relação genética da fala egocêntrica com a fala interior, atribuindo-a a uma socialização insuficiente e prevendo seu futuro desaparecimento, Vigotski salienta que ambas são sociais, embora com funções diferentes. A fala egocêntrica acontece no momento em que a criança transforma formas sociais e cooperativas de comportamento em formas psíquicas internas. Ela representa assim um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior, não só acompanhando as atividades da criança, mas principalmente se colocando a serviço da orientação mental, da compreensão consciente com superação de suas dificuldades. A fala egocêntrica está relacionada com o pensamento e em sua curva ascendente segue uma evolução: transforma-se em fala interior. Tem assim a função diretiva estratégica de transformar a atividade da criança ao nível de um pensamento intencional. Na fala interior a criança adquire uma nova capacidade: a de pensar as palavras, em vez de pronunciá-las. Assim, no desenvolvimento da linguagem, fica clara a atividade partilhada: adulto-criança. O adulto introduz a língua que, apoiada na comunicação pré-verbal da criança, aparece inicialmente como um instrumento

de comunicação e de interação social. Em seguida, transforma-se em instrumento de organização psíquica interior. Essa progressiva individualização é esclarecedora para a compreensão da construção da subjetividade e da consciência, via relações sociais e linguagem. De maneira semelhante Bakhtin se refere ao discurso interior dizendo que sem ele não existe consciência. Ele se forma interiorizando-se a fala e mantendo, ainda que em grau diverso, sua característica mais constitutiva: a dialogicidade. A linguagem interior se origina por introjeção da fala comunicativa e dela retém suas propriedades. Os signos, em seu caráter externo, são instrumentos objetivos da relação com os outros.

Os dois autores, dessa forma, vêem a linguagem não apenas em seu aspecto comunicativo, mas como funções psíquicas superiores, ou seja, organizadora do pensamento e planejadora da ação. Bakhtin analisa a estrutura da enunciação na língua corrente pela inter-relação entre significação, sentido e valor apreciativo. Vigotski da mesma forma busca apreender a estrutura do pensamento a partir do sentido e da intenção afetivo-volitiva presentes na interação verbal. Ambos distinguem significado e sentido da palavra. Para Vigotski (1991), o sentido consiste

Na soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas unia das zonas do, sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (p. 125).

Nessa mesma vertente, Bakhtin (1988, p.129) entende por significação os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos; são elementos abstratos, fundados sobre uma convenção: é a palavra dicionarizada. Referindo-se ao tema como estádio superior real da capacidade lingüística de significar, entende que o sentido de uma palavra lhe é dado pelo contexto, nas condições de uma enunciação concreta.

Vigotski (1991, p. 129) enfatiza que na fala interior há o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, e do contexto sobre a frase. Afirma ainda que o fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala. O pensamento não consiste, ao contrário da fala, em unidades separadas. Na mente de um falante o pensamento está presente em sua totalidade

e num só momento, mas na fala tem de ser desenvolvido em uma seqüência. Um só pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras.

Bakhtin (1993, p.231) aborda essa questão *como o tormento da palavra resultante dos conflitos entre a linguagem interior e exterior dizendo que às vezes nossas palavras não bastam para expressar nossas emoções (...) são importantes para transmitir tudo o que a alma quer dizer.*

Dessa forma, percebem-se muitos aspectos comuns nos estudos realizados por Vigotski e Bakhtin, e no que se refere especificamente à evolução semântica da língua, esses dois autores se complementam. Vigotski (1991) se refere às transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito, enquanto Bakhtin (1985) aborda a estrutura social da língua, partindo do confronto ideológico dos valores sociais contraditórios ao longo da história social humana. Para ele a palavra situa-se no amplo conjunto de textos veiculados pelo diálogo que, por sua vez, refletem a estrutura simbólica de uma determinada cultura. Essa visão demonstra uma influência recíproca entre contexto ideológico e consciência individual. Para Bakhtin a comunicação verbal não pode ser compreendida fora de sua ligação com a vida concreta. E esta foi a sua grande preocupação, ao criticar a lingüística de seu tempo, mostrar a relação da linguagem com a realidade, enraizando-a na existência histórica dos homens. Assim, ele acrescenta ao aspecto meramente lingüístico o contextual, necessário para a presença da dialogicidade. O enunciado se produz num contexto que é social, portanto é sempre um diálogo, uma relação entre pessoas. Um de seus objetivos foi desvendar as relações entre a realidade e a construção das representações dessa realidade no interior da atividade mental dos indivíduos. Dessa maneira enfoca o problema da linguagem numa perspectiva de uma teoria social do conhecimento, procurando as possibilidades de o homem, através de suas relações sociais, pela mediação da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito.

Nesse sentido de diálogo apontado por Bakhtin, de uma relação entre pessoas num dado contexto, procuro relatar no capítulo a seguir a opção por uma abordagem qualitativa utilizando as narrativas orais como método para se estudar a constituição de ser professor das professoras participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 5

O FIO DA NARRATIVA NO PERCURSO DAS MEMÓRIAS

... nós os seres humanos – somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas.

Connelly e Clandinin

Para realizar esta pesquisa optei por trabalhar com narrativas de histórias de vida, relatos de professoras, pois esclarecem experiências, acontecimentos, trajetórias e relações concretas, vivenciados pelo depoente ao longo da sua vida, que foram significativos na sua construção pessoal e profissional, e que oportunizam elucidar algumas escolhas e atitudes assumidas.

Segundo Aragão (2004) *“tem sido cada vez mais freqüente o uso da investigação da narrativa em estudos e pesquisas sobre a experiência humana. De forma tal que, é possível dizer, esta já tem longa história intelectual e acadêmica dentro e fora da educação.”*

Nesse mesmo enfoque Connelly e Clandinin (1995, p.11) ressaltam o estudo da narrativa como a forma pela qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo. Ribeiro (2000), por sua vez, afirma que *“na vida não há fatos, o que há são histórias...”*

É, diz Aragão (2004, p. 3), *dessa idéia geral que decorre uma das proposições atuais definidoras da educação como a ‘construção e re-construção de histórias pessoais e sociais’*. E, continua afirmando que *nesta perspectiva, tanto os professores, como os alunos são contadores de histórias e também personagens não só das histórias dos demais, mas das suas próprias histórias.*

Essa mesma autora coloca a narrativa (a) *como o termo de referência a uma qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e (b) como designativo dos padrões de investigação que vão ser utilizados para estudo da experiência.*

E acrescenta que

de modo geral, tendemos a chamar de história ou relato ao fenômeno, e de narrativa à investigação e à feição final do texto

daí resultante. Assim, quando dizemos que nós vivemos 'vidas relatáveis' e contamos as histórias dessas vidas, precisamos dizer, para explicar, que os pesquisadores que são 'investigadores narrativos buscam recolher 'essas vidas' – com base em memórias – para, por sua vez, descrevê-las e contar histórias sobre elas, escrevendo seus relatos de experiências várias em narrativa.

Por sua vez, Connelly e Clandinin (1995) apontam para três linhas de investigação, de caráter narrativo, apresentando relação entre si, principalmente no que se refere ao relato: *“a história oral, os contos das crianças e os usos de contos nas experiências lingüísticas”*, considerados importantes na educação pré-escolar e também na educação básica.

Assim, para realizar este estudo, que contém uma complexidade de experiências vividas sob diferentes circunstâncias, recorri à investigação narrativa, sob o aspecto da história oral de vida. A história oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no presente, num processo contínuo de novas significações.

Por que as histórias de vida voltam a ser significativas no momento contemporâneo? O pesquisador António Nóvoa assim responde:

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino para além da subjetividade do professor foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objetiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irredutível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais como escrevem Jennifer Nias: “O professor é uma pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor”. (Nóvoa, 1995, p. 7).

Ainda sobre esse assunto, Demartini (1988) afirma que as histórias de vida representam as potencialidades do diálogo entre o individual e o sociocultural. Esse diálogo introduz necessariamente uma reflexão sobre a articulação entre essas duas realidades e *“a tomada de consciência de co-habitações de significados múltiplos num mesmo vivido”*.

Essa abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Assim, nesta pesquisa, a narrativa de cada história de vida permite captar o modo como cada professora foi se constituindo, formando-se professora, pois a história de vida

põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à maneira especial de ser, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano.

No Brasil, pesquisas sobre histórias de vida se ligam aos estudos de memória. Kenski, em artigo publicado pelo Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (1994), identifica as orientações com que o tema memória vem sendo pesquisado em Educação. Destaca os estudos que buscam relacionar as vivências dos professores em exercício com a sua prática docente. A partir de suas lembranças, os professores procuram refletir sobre questões como: o que essas experiências significaram em suas vidas? Como se sentiram na época em que viviam essas experiências? Que influências esses momentos tiveram em suas escolhas pessoais e profissionais?

Esses estudos, normalmente, têm tido como referência o conceito de contexto e função social de memória, desenvolvido por Bosi: *“na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”* (2001, p. 37).

As pesquisas em história de vida têm destacado as narrativas não como fonte de informação para o esclarecimento de problemas do passado ou recurso para preencher lacunas de documentação escrita, mas colocando em relevo as vivências e as representações individuais.

Nesse caso da história de vida, *“trata-se de um processo em que o narrador é o sujeito personagem da história e o narrar, o registro; a passagem do oral para o escrito faz parte da história que está sendo construída pelo narrador”*.(Fonseca, 1995, p.40).

Isso pressupõe uma interação entre o sujeito que narra e o ouvinte, pois, para Benjamin, o *“narrador retira da experiência o que ele conta: a sua própria ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”* (1987, p. 201).

Assim, a abordagem história de vida, mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, torna-se a via de acesso à sua exploração, pois o “saber” que se procura é de tipo compreensivo, profundamente enraizado nos

discursos dos narradores. O conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais nada àqueles que se formam. O papel do investigador é fazer emergir o(s) sentidos(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida. O problema é, como refere Ferraroti (1988), “*ordenar, compreender sem desnaturar, sem violentar, sem sobre-impôr um esquema preestabelecido*”.

Neste processo de pesquisa impõe-se a criação de condições de uma efetiva implicação de todos os participantes e a qualidade do material produzido depende do grau de implicação de cada participante, do desejo e capacidade de fazer memória da sua vida para a encontrar, exprimir e compreender.

O tipo de relação a manter com os narradores é caracterizado pela colaboração, pela partilha, pela escuta empática, por uma atitude que reflete uma situação de paridade. Esta atitude não é uma estratégia para obter mais facilmente “informações” ou para ganhar a confiança dos implicados, mas decorre de um posicionamento de princípio. Ferraroti (1988) sublinha que a qualidade da relação que se estabelece é importante, não só em termos humanamente significativos, “*mas parte integrante e garantia da correção metodológica*”.

Esta pesquisa, no convívio com as professoras narradoras, tem mostrado o quanto temos dificuldade de falar... escrever... contar... enfim... puxar o fio do que se viveu... Parece que o individualismo social estimulado nos dias de hoje não favorece esse exercício. Além disso, a construção da idéia de que o saber cotidiano distancia-se do conhecimento científico, também foi responsável pela não exploração desta histórica forma de construir conhecimento. Greenne (1995, p.84), abordando a formação docente e refletindo sobre essa situação afirma que, freqüentemente,

o professor é tratado como se não tivera vida própria, como se não tivera corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade... Sua biografia pessoal foi esquecida, assim como as diferentes maneiras com as quais expressa a si mesmo através da linguagem, dos horizontes que percebe, as perspectivas com as quais olha o mundo.

Nessa perspectiva, trabalhar com as memórias das professoras na construção de narrativas de suas histórias de vida tinha o propósito de fazer com que cada uma se tornasse visível para si mesma, pois o sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os

padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para as professoras memorialistas, essa perspectiva se fez clara, porque diziam, muitas vezes, agir como o outro queria ... deixando de ser sujeitos de sua formação.

Inúmeras pesquisas qualitativas que se têm desenvolvido no Brasil, em especial na área de educação de professores, mostram que a teorização sobre histórias de vida vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória. Nesse sentido, as mais recentes contribuições e principais responsáveis pela difusão e construção de um referencial teórico hoje presente na maioria das dissertações, teses e pesquisas educacionais brasileiras são as de Haguette (1987), Bosi (1979), Ludke & André (1986), Fazenda (1992 e 1995), Minayo (1994 e 2000), André (1995), Bueno & Catani & Sousa (1998) e tantas outras.

Ao iniciar a pesquisa com as professoras “contadoras de suas vidas”, eu tinha muito claro que as apreensões que constituem as narrativas são a representação da realidade de cada uma e, como tal, estão preñes de sentidos e reinterpretções, pois, como explicitam Berger & Luckmann,

as análises têm particular importância para a sociologia do conhecimento porque revelam as mediações existentes entre universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos (1985, p.109).

Nesse sentido, o fato de as professoras destacarem situações... suprimirem episódios... reforçarem influências... negarem etapas... lembrarem... esquecerem... tem muitos significados e essas aparentes contradições passaram a chamar a minha atenção. Assim sugeri às colaboradoras que primeiramente escrevessem pequenos memoriais sobre suas vidas de professoras. Posteriormente, teriam oportunidade de detalhar oralmente fatos... acontecimentos... aflições... sonhos... sentimentos... Dessa forma, segundo Ferrer (1995, p.166), “a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade [...] pois o escrito explica a vida”. Ressalta, ainda essa autora, a importância das narrativas escritas uma vez que, segundo ela, são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites.

Neste trabalho, a narrativa, seja escrita ou oral, foi se revelando na presente pesquisa um importante instrumento para que cada participante repensasse a construção do conhecimento sobre si mesmo, já que este supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros. Nesse sentido, eu buscava uma compreensão da linguagem em função de suas relações com a estrutura social, pois, segundo Bakhtin, a interpretação dos sentidos pode não ser aceita como científica, mas é profundamente cognoscitiva e se encontra a serviço da práxis. Esse autor ainda diz que a interpretação das estruturas simbólicas pode não chegar a ser entendida de modo científico, no sentido da cientificidade das ciências exatas, e acrescenta que a simbologia não é uma forma não-científica do conhecimento, mas uma forma científica diferente, apresentando suas leis internas e também seus critérios de exatidão. As ciências exatas representam uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla o objeto e se expressa a seu respeito. Aqui existe apenas o sujeito, cognoscitivo (contemplativo) e falante (enunciador). O que se lhe opõe é tão-somente algo sem voz. Qualquer objeto do conhecimento (inclusive o homem) pode ser percebido como coisa. Mas um sujeito, como tal, não pode ser percebido nem estudado como coisa, dado que, sendo sujeito, não pode – se continua assim sendo - permanecer sem voz; portanto seu conhecimento só pode ter caráter dialógico (Bakhtin, 1988 p.383).

Bakhtin mostra, portanto, que em cada pessoa há um potencial de sentido que precisa ser desvendado. E era isso que buscava nas narrativas das minhas interlocutoras, pois, cada uma delas, sendo palavra, ia se revelando num contexto verbal e semântico. Dessa forma, buscava restaurar o espaço do sentido, devolvendo a cada uma não apenas seu discurso, mas a autoria de sua palavra.

Quando as professoras relatavam os fatos vividos por elas mesmas, percebia-se que reconstruíam a trajetória percorrida, possibilitando novos sentidos. Assim, a narrativa não pode ser vista como a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Essa compreensão foi fundamental para a análise dos depoimentos e relatos das professoras, uma vez que a eles se agregaram as interpretações da própria pesquisadora, num processo de constante diálogo. Essa relação dialógica possibilitou, durante os vários momentos em que o trabalho se realizou, como que uma cumplicidade de dupla descoberta, pois, ao mesmo tempo que se descobrem

no outro os fenômenos, também eles se revelam na pessoa que pesquisa. Ao conhecer o outro, passei a conhecer e compreender a mim mesma. É a (re)construção das próprias experiências tanto da professora pesquisadora como das professoras narradoras.

Nesse sentido, vejo a pesquisa que se fundamenta nas histórias de vida com um caráter altamente formativo, pois como diz Ferrer, *“compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo”* (1995, p.178).

Ao mesmo tempo que as professoras organizavam suas idéias para o relato, quer escrito, quer oral, elas reconstruíam suas experiências de forma reflexiva e acabavam fazendo uma auto-análise que lhes possibilitava criar novas bases de compreensão de sua própria prática e formação e provocar mudanças na forma como compreendiam a si próprias e aos outros.

É bem provável que, ao contar ou escrever sobre si mesmas, as professoras produtoras das narrativas fossem também teorizando sobre a própria experiência, produzindo sua própria formação... autodeterminando a sua trajetória. Nesse processo, a narrativa, discurso que se alimentava das experiências de cada uma, ia, gradativamente, produzindo novas experiências...

Nessa mesma perspectiva Giroux e McLaren (1993) mostraram que a importância da linguagem está no fato de que é através dela que, ao mesmo tempo, nomeamos a experiência e agimos, como resultado dessa interpretação. Dizem eles:

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas (p.26).

As professoras, ao rememorarem... contarem suas experiências... crenças... expectativas..., ao mesmo tempo iam anunciando novas possibilidades... intenções... projetos... Às vezes, tornava-se até difícil separar o vivido do que estava por viver... Experiência e narrativa se imbricavam como fios de uma mesma tessitura e se tornavam parte da expressão de vida de cada uma. Recorro novamente a Ferrer, destacando a sua afirmação de que *“a vida se vive para poder contá-la (alguns*

povos a cantam) ao mesmo tempo que criamos nossos contos para dar sentido à vida” (1995, p.188).

Esse processo de narrar possibilitou às professoras refletirem sobre como cada uma foi construindo ir sendo professora, a partir de inúmeras referências: a história familiar, a trajetória escolar e acadêmica, a convivência com o ambiente de trabalho, a inserção cultural no tempo e no espaço. A condição existencial de cada uma foi, assim, o ponto de partida para a construção do desempenho na vida e na profissão. Mediante essa metodologia elas foram descobrindo os significados dos fatos vividos e os sentidos a eles atribuídos e, assim, foram reconstruindo a compreensão que tinham de si mesmas. Kenski parece compartilhar dessa mesma posição quando afirma que *“o narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente...” (1995 p.48)*, condição esta que qualifica a reflexão contextualizada, aquela que re-significa o vivido. Shor reforça essa perspectiva, em diálogo com Freire (1987, p.20), afirmando que, constantemente, *“pesquisa as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem [...] porque as suas falas e seus textos são um acesso privilegiado a suas consciências”*.

A opção por uma metodologia que provocasse a memória das professoras na produção de narrativas teve, portanto, como objetivo compreender os indícios revelados por elas na constituição do ir sendo professoras, permitindo o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que raramente havia sido provocado a expressar organizadamente seus pensamentos. Era preciso recuperar a condição da *racionalidade prática* tão bem explicitada por Pérez Gomez para dizer que o professor tem de ser

o sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (1992, p.103).

Ainda nesse sentido, Connelly & Clandinin dizem que

a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas... por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo (1995, p.11).

Nesta pesquisa, ao compartilhar as memórias narradas pelas professoras, foi ficando mais claro que as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de sentidos, pois, ao mesmo tempo que são instrumento metodológico, são também instrumento para a compreensão da formação dos sujeitos professores envolvidos na pesquisa. Nessa perspectiva não é tanto o produto das narrativas o que mais interessa, mas o processo de produção pelo qual passa o sujeito. Nelas vale levar em consideração de quem é a voz que fala, onde se dá essa fala, em que circunstâncias é produzida, quais e por que são as suas revelações... quais e por que são as suas ocultações...

Essas preocupações têm encontrado respaldo em pesquisadores como Goodson (1988), Huberman (1988), Rocha (1988), Pinar (1988), Soares (1991), Nóvoa (1992,1995) e Kenski (1994), dentre outros.

O uso das narrativas não tem aqui a perspectiva terapêutica, embora ao rememorarem sua história as professoras trouxessem à tona emoções... sentimentos... perdas... alegrias... Essas histórias foram muito além: levaram tanto a pesquisadora quanto as demais “autoras narradoras” a se reconhecerem como sujeitos e a refletirem sobre si mesmas para melhor se reconhecerem como professoras. Basicamente é a idéia de Bosi (1979, p.48) que prevalece: “*o passado não é o antecedente do presente, é sua fonte*”. O principal objetivo em explorá-lo é possibilitar às professoras problematizarem a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias.

Assim, sendo o homem um contador de histórias, as narrativas têm sido usadas, nesta pesquisa, como um instrumental para uma investigação de caráter qualitativo na qual a pesquisadora ao ouvir... olhar... dialogar... rememorar... procura organizar este potencial humano, produzindo através dele conhecimento sistematizado, pois, ao se re-construir histórias, fatalmente acontece a interferência de quem ouve, especialmente na re-interpretação do que foi dito, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. É esse emaranhado de fios em que as narrativas se transformam em vivências que são ao mesmo tempo individuais e coletivas que desafia a pesquisadora na sua tarefa de garantir o rigor da pesquisa, sem deixar de perceber o entrelaçado de relações. Os fios que tecem o

texto, ora têm o matiz da professora pesquisadora... ora das professoras narradoras... e outras vezes resultam de um amalgama... uma simbiose de vozes...

Assim, as narrativas, nesta pesquisa, passam a representar tanto investigação quanto formação, pois ao mesmo tempo

que a realidade informa a teoria, esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação (Minayo, 1994, p.92).

É também por esta razão que não me preocupei em enquadrá-la, *a priori*, em categorias teóricas pré-definidas, porque este procedimento seria fortemente cerceador do relato espontâneo das interlocutoras.

No próximo capítulo passo a organizar com certo detalhe como se deu essa interlocução, seu percurso... e construção; quem são as professoras participantes da pesquisa e o espaço em que esta aconteceu.

CAPÍTULO 6

TECENDO A MINHA VOZ COM OUTRAS VOZES: O ENCONTRO COM AS NARRADORAS

*Um galo sozinho não tece a manhã:
Ele precisa sempre de outros galos.*

João Cabral de Melo Neto

Pensar que nossa voz é a fonte primeira do sentido de nossas palavras é na verdade pura ilusão, pois, para haver sentido, qualquer seqüência de linguagem deve ter formação discursiva que por sua vez faz parte de uma formação ideológica. Sob as palavras de um discurso há muitas outras palavras; sob o meu discurso, há muitos outros discursos. Há muitas vozes que falam através da minha voz, muitas vozes que atravessam a minha voz. Essas vozes vão revelar a maneira social de conceber uma questão. Sob as palavras de um discurso há outras palavras que expressam um outro ponto de vista social, uma outra ideologia. Assim, reafirmando Bakhtin (1992, p.314), na construção do nosso discurso, mesmo cotidiano, utilizamos sempre o discurso de outrem muito sutilmente, sem que percebamos que isso está ocorrendo. A minha voz não é só minha, porque ela se constitui no social, na relação com os outros, na interação. E foi na busca de outras vozes que propus o trabalho a professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede particular (cooperativa de pais) de São Carlos onde também sou professora.

Esta escola foi fruto de um sonho de um grupo de pais, na sua maioria professores universitários ou ligados à universidade, que há dez anos se organizaram e buscaram colocar em prática alguns ideais de escola. A construção, cuidadosamente planejada, situa-se numa região da cidade, afastada do centro, próximo a um espaço de reserva ambiental. É composta de quatro módulos organizados e mobiliados para atender a cada nível de escolaridade: educação infantil; 1ª a 4ª; 5ª a 8ª e ensino médio. Além desses espaços destinados às atividades regulares, a escola onde se realizou a pesquisa possui biblioteca,

laboratórios (de física, química e informática) cuidadosamente equipados, tendo como coordenadores profissionais da área de formação específica. Conta ainda com espaços para as atividades esportivas, outro para as atividades cênicas (teatro) e outros para a área administrativa. Todos os espaços, embora independentes, são ligados por caminhos ajardinados e arborizados. O verde predomina tanto na cor da construção quanto no seu entorno. É por este espaço que circulam cerca de setecentos alunos, oitenta professores e pessoal de apoio técnico e administrativo das sete da manhã às dezessete e trinta, término do período da tarde.

Este é o espaço onde, ao longo de quatro meses (agosto a novembro de 2004), realizei o trabalho de colher as narrativas das professoras participantes da investigação, em horários previamente agendados, respeitando os compromissos de cada professora. Ficou definido que esses encontros não seriam coletivos, mas individuais, uma vez que havia muitos impedimentos de agenda. Cada encontro tinha a duração de quarenta a quarenta e cinco minutos, tempo esse de intenso diálogo entre professoras... resultando em pequenas narrativas, que iriam compor sentidos e fazer compreender a caminhada de cada uma no ir sendo professora.

Como primeiro passo, antes de iniciar o diálogo com as professoras, apresentei o projeto de pesquisa à diretora que prontamente autorizou o primeiro contato com as professoras das séries iniciais do ensino fundamental. A opção para se desenvolver o trabalho com esse grupo de professoras foi por uma questão prática, pois, sendo também professora da mesma escola, conhecia a rotina dos horários, e assim poderia me organizar para não colocar às professoras participantes mais um compromisso, dentre tantos já assumidos por elas. Tive, também, o cuidado de conversar individualmente com cada uma, expondo o objetivo do trabalho e o compromisso por parte da pesquisadora em manter em sigilo os nomes dos participantes. Nesse mesmo momento cada professora convidada a participar da pesquisa recebeu um envelope contendo uma cópia do projeto de pesquisa, uma autorização para que os textos (memoriais e gravações individuais) pudessem ser utilizados na íntegra ou parcialmente no corpo da tese e, finalmente, um impresso para a disponibilidade de horário de cada uma, caso concordassem com a proposta.

Das professoras inicialmente contactadas, algumas de pronto disseram não terem interesse, outras não disporem de tempo e somente quatro mostraram

interesse, curiosidade e uma certa vontade de participar. Uma delas, depois de algum tempo, deixou a escola e decidiu não dar continuidade ao trabalho.

Os primeiros encontros individuais se resumiam em falar sobre a possibilidade de juntas pensarmos a nossa profissão, de podermos encontrar respostas para muitas dúvidas, enfim compreender melhor o que nos levava a constituir a nossa maneira particular de ser, possibilitar a cada uma se revelar a si mesma e também aos outros, ou seja, retirar o véu, se conhecer, procurar nas relações familiares, nos períodos de formação, nas pessoas que nos rodeavam ou nos rodeiam, que fizeram ou fazem parte de nossas vidas, marcas da construção da nossa subjetividade. Conversávamos sobre a importância de se puxar o fio das nossas memórias para ir construindo um conhecimento sobre o mundo de ser professora e ao mesmo tempo possibilitar a cada narradora se encontrar consigo mesma, pois conforme Bosi (1979), todo processo de recordação é construtivo e tem também uma função social na medida em que vai constituindo uma história coletiva, porque a memória traz as marcas dos encontros que a vida proporciona, das pessoas com quem interagimos, dos lugares por onde passamos, dos fatos que nos cercaram, dos encantos e desencantos vividos.

Assim participaram efetivamente do trabalho, além da professora pesquisadora, três professoras que de imediato se dispuseram a escrever um memorial... vozes de professoras rememorando suas vidas... em busca dos fios mais escondidos... de lembranças já quase esquecidas...

E foi com esses fios de lembranças que começamos a tecer os nossos diálogos, a buscar “o quê”, “o como”, “o porquê”, “o onde”, “o com quem”, enfim como cada uma de nós passou a se conhecer melhor e, portanto, a compreender, a ter consciência de si mesma como professora.

Tendo como ponto de partida as pequenas narrativas escritas pelas memorialistas definimos nossos encontros para dialogarmos sobre a construção de nossas lembranças como professoras. Nesses encontros, a narrativa oral foi o meio acordado para recuperar as memórias, estas entendidas não como um instrumento para exploração do passado, mas, conforme diz Benjamin, como

meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir com um homem que escava. Antes de tudo não deve voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas

que apenas a exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, despreendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como que preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos nas galerias do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E, se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não se assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho.(1987, pp. 239-240).

Nesse sentido a linguagem, representada pelas narrativas, além de expressar a subjetividade, é também permeada por algo que permite que, num indivíduo, toda uma época possa aparecer, pois concordamos com o pensamento de Vigotski afirmando que o modo como as pessoas significam sua existência não se dá de forma neutra, mas circunscrito socialmente, na tensão entre diferentes vozes e que, aos poucos, vão encontrando ou não ressonância no indivíduo.

A partir dessa concepção histórico-cultural, tomando como principal referência os trabalhos de Bakhtin e Vigotski, demos início a este trabalho na busca de conhecer e compreender como cada professora participante da pesquisa via a constituição de ir sendo professora e na busca de sua consciência como um ser integrado em algum lugar da sociedade e em constante formação. O material utilizado para esse trabalho foi a linguagem na sua forma discursiva das narrativas das professoras memorialistas.

Éramos quatro professoras, incluindo a pesquisadora, com idade variando entre trinta e quatro e sessenta anos, prontas a falar... discursar... enunciar... dialogar... dizer o que pensávamos, sentíamos, percebíamos das inúmeras situações vividas. A escolha dessas professoras, cujos nomes aqui, por uma questão puramente ética, são fictícios, deveu-se ao fato de atuarmos na mesma escola o que facilitaria os encontros para as nossas conversas. O diálogo, a troca de pensamentos, de sentidos foram acontecendo à medida que Sônia, Maria Luísa, Heloísa e a pesquisadora foram se expressando, falando... criando textos.

Mas... quem são as narradoras? Quais são as experiências acadêmicas vivenciadas? Como chegaram a ser professoras? Onde e quando atuaram? Como se sentem sendo professoras? Essas interrogações foram desveladas por elas mesmas nos diversos momentos de diálogos mantidos ao longo do trabalho. Neste momento, porém, por uma questão metodológica traço um esboço do perfil de cada uma...

Sônia... é a mais jovem e, tranqüilamente, declara seus trinta e quatro anos, sendo dez de magistério, iniciados em uma escola de educação infantil; depois foi professora substituta em várias escolas da Rede Estadual; atuou como estagiária e também como professora em escola localizada na zona rural. Depois de alguns anos como professora “não efetiva” em várias escolas estaduais, prestou concurso na escola em que se encontra até hoje trabalhando nas séries iniciais do ensino fundamental. Declara gostar do que faz, mesmo tendo “sofrido” e “sido humilhada”. Fala da sua vida acadêmica, ora com entusiasmo, quando se refere a professores do seu “1º grau”, ora com certa amargura, chamando de “prisão” os momentos vividos no início do ensino médio, prontamente interrompido para iniciar o Magistério, por sugestão da mãe. Coursou Pedagogia aos finais de semana e relata uma grande frustração por “não ter tido condições de fazer mestrado e doutorado”.

Maria Luísa... aparência discreta, bastante calada e voz cadenciada fala de sua infância no sítio onde nasceu e da vinda para a cidade com o objetivo de estudar. Brincava de escolinha com a prima: Cartilha Sodré e lousa. Dos seus cinqüenta anos rememora os primeiros anos de escolaridade numa escola sem água encanada e banheiro, a delicadeza da professora... a transferência para outra escola, a adaptação... o exame de admissão . Fez Curso Normal. Começou a trabalhar numa escola com Meninos Patrulheiros. Essa fase foi um reforço para “confirmar sua escolha profissional”. Atuou como professora substituta. Prestou concurso para ingresso como efetiva, foi aprovada, mas como não tinha “tempo no magistério” sua classificação não possibilitou escolha. Ganhava pouco como professora substituta. Prestou concurso e foi aprovada para ser secretária na Escola de Engenharia. Continuou atuando como professora em “escolas isoladas”. Abandonou o cargo de secretária para trabalhar em salas “multi-seriadas”. Prestou novo concurso e se efetivou em 1984. Desempenhou a função de coordenadora do Ciclo Básico, por um ano. Depois de vinte e cinco anos de atuação na rede pública, prestou concurso e passou a ser professora na escola em que se encontra há cinco anos”.

Heloísa... alegre, cheia de vida, vaidosa, cabelos loiros sempre bem penteados. No rosto as marcas de quem já viveu quase sessenta anos. Nas mãos as marcas da história de quem gosta de lidar com a terra e os afazeres da casa. Na memória lembranças das quais fala com prazer... uma infância na fazenda de uma família numerosa... a escolaridade inicial no interior do Paraná... a Escola Normal , o

curso de Pedagogia e a especialização em Orientação Educacional em instituições públicas desse mesmo estado... o casamento... os filhos... a longa caminhada como professora em São Paulo... anos e anos em escolas isoladas... aprovação em concurso público como diretora de escola. Novos desafios... novas conquistas... algumas frustrações. Uma pessoa cheia de garra... não pára nunca... Participa de cursos, busca leituras, troca experiências... não se acomoda. Mesmo sendo diretora de escola, trabalhou como professora em curso de Habilitação de Magistério de uma escola da rede particular, durante três anos. A aposentadoria em 1998, após quase trinta anos de uma vida como professora. Algum tempo de reflexão e... retorna como coordenadora pedagógica, mediante concurso, na escola onde se realiza esta pesquisa. Em 2000 foi convidada para atuar como professora no curso de Pedagogia de uma Instituição Superior. Por necessidade de formação específica para compreender melhor e tomar decisões na sua prática como coordenadora, fez especialização em Psicopedagogia... leituras e mais leituras... dúvidas... caminhos novos... confronto com pais e “autoridades da escola” ... e a decisão de se afastar da coordenação... A partir daí dedica-se em tempo integral à sua prática de formadora de futuros professores com quem compartilha sua vida dedicada à causa da educação.

A pesquisadora... longa caminhada de vida iniciada em 1947 (no registro consta 1946), numa pequena cidade do sul da Itália. Aos seis anos foi alfabetizada por Dona Cleonice. Fez admissão e freqüentou as quatro séries do antigo ginásio num colégio confessional. Fez o curso clássico. Com quase dezoito anos iniciou o curso de Letras Germânicas na Unesp de Araraquara, mesmo contra a vontade do pai. Já no segundo ano da graduação surgiu a primeira oportunidade de trabalho. Uma escola particular cujos alunos eram, na sua maioria, bem mais velhos do que a própria professora. Trabalhar e viajar para terminar o curso... preparar as aulas... corrigir trabalhos e provas... Novas oportunidades de trabalho durante o dia... uma escola particular onde passou a ensinar inglês e português. Mais aulas... Conclusão da graduação em 1969. Foi admitida na Rede Pública Estadual como professora de Português e Inglês em 1970. Casou-se... três filhos... e uma jornada de quarenta e duas aulas. Dedicou-se tanto à sua vida profissional que muitas vezes a família acabou ficando em segundo plano. Incansável, na busca de respostas para as questões diárias de ser professora, participou de inúmeros cursos, palestras, seminários, congressos, debates voltados para o pedagógico como também para a

carreira da profissão. Foi representante dos professores das escolas em que atuou junto ao sindicato da categoria. Participou ativamente de todos os movimentos da classe em busca de melhores condições de trabalho. Foi aprovada em vários concursos para a efetivação como professora. Mulher independente, pronta a opinar nas mais diferentes situações da vida escolar, foi convidada para ser assistente de diretor de escola, após ter feito complementação pedagógica. Com a abertura de novos cargos de Diretor de Escola, prestou concurso e assumiu a direção de uma escola em 1990, porém não perdeu o vínculo com a prática docente, pois atuava como professora em outros espaços escolares. Nessa nova caminhada como educadora buscou constantemente cursos de formação, quer oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, quer pelas Universidades (UNESP e UFSCar). O mestrado em Educação, concluído em 1992, foi uma conseqüência natural dessas constantes buscas. Foi contratada pela UFSCar como professora substituta no departamento de Metodologia de Ensino, onde atuou durante dois anos. Prestou concurso para Supervisor de Ensino, mas não permaneceu no cargo, pois preferiu o espaço escolar ao trabalho burocrático vivenciado na supervisão. Aposentou-se como Diretora de Escola em 1998. Continuou sua prática como professora de português na escola em que desenvolveu o estudo proposto neste trabalho e também em uma instituição de ensino superior (UNICEP-ASSER) onde compartilha com futuros professores toda a experiência adquirida ao longo de trinta anos de uma vida como educadora.

No presente trabalho com as demais professoras, enquanto pesquisadora não me coloco numa forma monológica da busca do conhecimento, vendo o outro como objeto para falar dele, como se este fosse mudo, sem voz, mas o vejo como um outro sujeito com quem falo e com quem crio uma relação dialógica. Essa convivência teve a duração de quatro meses, durante os quais passei a contar e a ouvir histórias de vidas... vidas de professoras.

Os encontros aconteciam uma vez por semana, quando a sala da professora colaboradora estava com outro professor em aula de educação física, arte ou inglês. Esse horário normalmente se destinava a correções de trabalhos, provas, cadernos de alunos, preparação de atividades para as demais aulas ou ainda para leituras e estudos voltados para a atuação. Nesses horários eu estava fora da sala de aula, pois trabalhava em horário inverso. Devido ao grande acúmulo de trabalho das colegas professoras e também às restrições do meu horário, combinamos uma

agenda para realizarmos nossas conversas. E assim iniciamos o trabalho gravando as falas dos nossos encontros realizados individualmente. Com o revezamento de horários por nós definido, praticamente cada professora participou de quatro encontros com a duração de trinta a quarenta minutos cada.

Muitos imprevistos, ora de ordem pessoal, ora profissional, povoaram esses encontros... reuniões de última hora... filhos doentes... mães necessitando de certos cuidados... atendimento a alunos para orientação de estudo... sobrecarga de trabalho... estresses... consultas médicas... mas, sempre se encontrava uma forma de superar essas situações, tão comuns da nossa vida cotidiana.

E “*como lembrança... puxa lembrança... seria preciso um escutador infinito*”, diz Bosi (1979, p.3), ao iniciar este trabalho me propus a ser uma escutadora das lembranças guardadas não só na memória das professoras com quem manteria individualmente um diálogo especial, mas também com os meus guardados, com a minha vida... com a minha história; seria uma escutadora, porém participante de situações semelhantes, embora particulares.

Dessa forma o trabalho foi adquirindo corpo... vida... alma... sentimento... conhecimento. Conversas informais, em que lembrança... puxa lembrança, deram origem às histórias de vida... Esses momentos, em geral, realizaram-se num clima tranqüilo, em que o diálogo emergia facilmente, pois a relação era de confiança, sem cobranças e sem a rigidez de questões a serem respondidas, embora, muitas vezes houvesse necessidade de algumas intervenções, visando à obtenção de detalhes, esclarecimentos relevantes para o objetivo da pesquisa, uma vez que para Bakhtin (1985), quando uma resposta não dá origem a uma nova pergunta, o diálogo se desfaz, ficando em seu lugar a informação sistematizada e impessoal.

O valor da história de vida como procedimento metodológico nas Ciências Humanas é justamente o de permitir que, através de histórias singulares, se revelem aspectos de um universo muito maior que o delas, ou seja, o contexto cultural e social de um determinado tempo, no qual as histórias individuais foram engendradas. A história de vida, ao focalizar o fenômeno no seu caráter singular, não perde de vista que sua constituição se dá no coletivo e, portanto, no social.

Ao optar por esse procedimento metodológico ficou também garantida a necessária e imprescindível coerência entre a concepção teórica assumida e a metodologia escolhida como “*parâmetros para caminhar no conhecimento*” (Minayo, 2000).

Da perspectiva das narrativas de histórias de vida foi possível “olhar” para os sujeitos como pertencentes a uma realidade social em permanente movimento, com contradições e conflitos, e “escutar” que sentidos as professoras atribuíam à própria formação e à sua subjetividade. Ao adotar essa postura de escuta profunda, procurava captar, além do verbalizado, os detalhes, as particularidades aparentemente insignificantes, pois são elas reveladoras de uma realidade complexa e profunda. Em relação a essa idéia, assim se manifesta Carlo Ginzburg (1990) em seu método indiciário:

[...] é a capacidade de a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente... se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas, sinais, indícios que permitem decifrá-la (p. 177).

No final de cada encontro, mediante a gravação dos relatos das memórias de cada uma, ouvíamos cuidadosamente os textos que só então eram autorizados ou não para o estudo a que me propunha. Nesses momentos, à medida que o narrador escutava o que havia relatado lembrava-se de outros acontecimentos, de pessoas, lugares... Quando isso acontecia, eu parava a gravação, ouvia atentamente o que a professora estava lembrando, pois entendia que os gestos, o olhar, os suspiros, o silêncio, assim como a palavra, são carregados de sentidos. Ao ouvir o próprio relato, uma nova lembrança surgia... e não foram raras as vezes em que elas se surpreenderam, se emocionaram, *“uma lembrança precisa vir acompanhada de sentimento, para que não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição”* (CHAUÍ, apud BOSI, 2001, p. 22), e se faziam perguntas: “por que será que eu falo desde pequena que queria ser professora?” ou “Ó, lembrei-me de uma coisa que aconteceu na aula da professora de português”, ou ainda “Ah, também teve o dia em que assisti ao filme *O jarro*, durante um curso!”

Terminado esse momento de mirar, de olhar, de escutar, de sentir... veio o de registrar, de transcrever nossas conversas sobre as memórias que foram *“transcritas tal como colhidas no fluxo de sua voz”* (BOSI, 2001. p .38).

De posse da transcrição das nossas falas passei a uma leitura cuidadosa delas, das linhas e das entrelinhas... das vozes das memorialistas que se misturavam com tantas outras vozes dos diversos autores com quem dialoguei.

Nesse processo, textos foram tecidos com fios de lembranças... de memórias , ora recentes, ora de um tempo distante... fios ora vindos do coração, ora de situações de vida que pareciam esquecidas, mas, na verdade , estavam como que adormecidas à espera de algo ou alguém para ganharem novos sentidos...

CAPÍTULO 7

“PREPARE SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR...”

Este é o primeiro verso de uma das mais belas músicas dos grandes festivais de MPB da década de 60. Com ela muitos sonharam... outros choraram... e outros ainda se prepararam para lutar por ideais de liberdade... mas, neste momento, representa a forma para apresentar as narrativas das professoras participantes deste trabalho. E, nesse processo de lembrar e de contar, criam-se elos, fios que se cruzam para tecer novos fios... é a alma, o olho e a mão do artesão (narrador) tornando visível o que está dentro das coisas, pois narrar é a arte de transformar a vida humana, vida que o narrador conhece por inteiro. E, conforme diz Bosi, “o narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister... seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo” (1979, p.49). A narrativa é uma história que gera muitas outras, e o narrador tira o que narra da sua própria experiência para transformá-la em experiência daqueles que escutam. Assim, as professoras deste trabalho tecem, em forma de memorial, suas narrativas...

MEMÓRIAS EM PRIMEIRA PESSOA DE UMA EDUCADORA.

“... pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história.”

Maria Zambrano

Ao iniciar a construção deste texto não pensei em cumprir simplesmente um ato acadêmico, mas também rememorar minha trajetória de educadora percorrida por escolha e decisão segura. Essa trajetória, entretanto, não foi tranqüila, muito menos seguros os caminhos a percorrer, pois estes vão se dando a conhecer conforme as ações que os concretizam.

Confesso que em dado momento fiquei tentada a falar sobre a formação do professor, sobre as constantes inquietações a respeito da desvalorização deste profissional numa sociedade que parece ter superado a importância dele na formação das crianças e dos jovens, alegando que as informações chegam até eles de forma mais rápida e eficaz do que a escola proporciona.

E, contrapondo-me a essa concepção que vê o professor-educador como simples técnico, reproduzidor de informações, voltei-me para lembrar a minha história. Uma história de vida de alguém que entende a memória no sentido proposto por Halbwachs (1990), não unicamente como propriedade de conservar certas informações, remetendo-nos a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas, mas como um momento presente, que não pode ser considerado como um momento totalmente original, porém como reconstrução permanente de tudo aquilo que vivemos e aprendemos no decorrer da vida. Nesse sentido, o ser humano jamais está solitário, pois o presente encontra-se povoado de imagens e idéias apreendidas no passado.

Sendo assim, a memória passa a ser compreendida como uma reconstrução visando a uma construção social, uma vez que depende do relacionamento do sujeito com o grupo social em que vive. Essa mesma concepção é reforçada por Kenski, também se apoiando em Halbwachs, ao afirmar que

“através da linguagem, a memória é socializada e unificada, aproximando os sujeitos e limitando suas lembranças sobre os acontecimentos vividos no mesmo espaço histórico e cultural. Nesse sentido, as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas das nossas experiências individuais e não compartilhadas com outros sujeitos. Como construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão... que nos fazem lembrar de coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular” (p. 146-147).

Halbwachs também reforça que, mesmo havendo uma influência direta da memória coletiva em nossas lembranças, sempre haverá o nosso posicionamento particular, uma construção individual em relação ao que cada um viveu.

Essas lembranças, no presente texto, sob a forma de narrativa, numa linguagem escrita, deixam os limites físicos do corpo para se comunicarem com outras pessoas, outras memórias.

Diariamente, todos nós acumulamos elementos na memória que pouco a pouco constituem a nossa individualidade. E esse lembrar passa a atribuir sentidos a certas lembranças de fatos, locais, pessoas, momentos...

O início dessa lembrança me traz a imagem de uma cidade situada ao sul da Itália, e eu, garotinha ainda, correndo pelos campos, ora cobertos de neve, ora floridos... Uma cidade devassada pela guerra, pessoas assustadas, como meus pais, sem perspectiva de futuro. Lembranças de dias difíceis, de choros disfarçados, de angústias reprimidas, de gestos nervosos. Recordações de preparativos para a partida, levando somente o essencial, nada mais... A separação de um irmão cuja doença não permitiu a partida e a espera de uma irmã protegida no útero materno... Um navio repleto de pessoas tão estranhas, porém tão iguais na dor de deixar a casa, as famílias, enfim tudo... Tão iguais no jeito de olhar, espantadas, inconformadas... mas esperançosas em busca da “América”... O mar revolto, as ondas ameaçadoras invadindo, como se quisessem devorar a todos. Corpos ao mar, mães soluçando, tripulação alvoroçada, crianças escondidas... doenças... isolamento... mais separação. Lembranças claras, profundas... uma travessia de dezessete dias... de um continente a outro, por um oceano cujas águas pareciam misturar-se às lágrimas incontidas e aos sentimentos de revolta de imigrantes, fugitivos, deportados, perseguidos, deixando seus países de origem. A chegada ao porto de Santos... correria... medo... procura pelos parentes... falares diferentes... costumes diferentes. Novo recomeçar...

E a memória, provocada, chama do seu interior, como que puxando um fio de um novelo todo emaranhado, fatos de um passado que iluminam o futuro trazendo, na fala carregada de sotaque de meu pai, belas canções de amor... de guerra... , histórias de um país deixado para trás, horrores dos embates durante a guerra, de famílias destruídas, separadas... chuvas de bombas... Diálogo, muitas vezes, interrompido pelo sono que chega sem respeitar a emoção de quem acaba “falando sozinho” à cabeceira da mesa de uma casa humilde, de uma família cujo pai viveu querendo repassar suas experiências de luta, de muitos recomeços, de sonhos e desencontros... de medos não revelados, mas de muita esperança... para quem estudar era sinônimo de conhecimento, de crescimento como ser humano, de instrumento indispensável para a transformação desejada... de única “herança”, “riqueza” de que ninguém poderia se apoderar. Memórias estas que se juntam a outras palavras que vêm *“o conhecimento como grande capital da humanidade...”*

não é apenas o capital da empresa transacional, que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos. Por isso não deve ser vendido ou comprado, mas disponibilizado...” (Gadotti, 2001, p. 102) para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Falar da própria memória me parece neste momento como se falasse de uma outra pessoa, como o outro de mim mesma. E nesse distanciamento percebo como continuo sendo aprendiz do que sou. Conhecendo, dando sentido a fatos do passado, vêm alguns questionamentos a respeito da formação da educadora que sou. Onde se deu essa formação? Na escola inicial? Na licenciatura em letras? No curso de pedagogia? Na pós-graduação em educação? No exercício da profissão? Nos diversos momentos de capacitação continuada? Na literatura, no cinema, na família, na TV, nos constantes diálogos com colegas educadores? Nas conversas ao redor da mesa, ouvindo histórias de vida guardadas na memória de meus pais? Como todas essas lembranças marcaram, e ainda marcam, a formação da educadora que sou?

Nossas lembranças são fugidias como sonhos dizia Jean Bergés (1998, p. 3). Assim para entendermos melhor o sujeito que somos *“precisamos realizar uma arqueologia, ir buscar os restos de memórias, lembranças, resquícios de um mundo passado, mas sempre presente porque recorrente de nossas vivências e afetos”* diz Cavalcante (2002, p.14). Se quisermos, afirma a autora, entender o dia de hoje e melhorar o amanhã é necessário procurar uma compreensão do nosso jeito de olharmos o mundo. Entretanto nossas lembranças vão se diluindo e só ganham sentido se nos propusermos a entendê-las, se buscarmos os sentidos do não-dito pelas palavras. Assim, esses sentidos vão surgindo à medida que encontram outras palavras da memória dos livros lidos; ganham novos sentidos ao se depararem com as contradições da educadora que sou.

E tem sido no campo da escola, da sala de aula que tenho vivido o inconformismo de ter de aceitar regras, critérios e normas de uma realidade com a qual, muitas vezes, não concordo. Inconformismo esse que muitas vezes se traduz em ação crítica, manifestada em textos, em participação de movimentos sindicais, em passeatas, em luta constante por melhores condições de trabalho, que não se restringe somente à questão salarial, mas a materiais, espaços para formação, jornadas mais flexíveis, lutas contra injustiça e discriminação sociais.

Como se percebe o entrecortado dessas lembranças impede o encadeamento linear dos fatos, porque a reconstituição do passado só se pode dar com o auxílio dos dados do presente. E relembro Soares, *“vida nenhuma – quer em seu aspecto pessoal, quer em seu aspecto profissional – desenvolve-se assim... linearmente, seguindo um traçado predeterminado, como se fosse lento e seguro caminhar por vias maduramente escolhidas”* (1991, pp. 27-28). Nessa mesma perspectiva, conforme afirmou um poeta, a vida não é a gente que traça, penso que a formação também... são papéis que vamos representando, sem ter muita certeza do caminhar, e que, ao pararmos e refletirmos sobre a caminhada já feita, percebemos que, embora desconhecendo o caminho, a maneira de caminhar, as escolhas realizadas foram opções conscientes.

Assim a vida, a formação não é nossa, mas somos nós que fazemos as escolhas... a formação da gente é a gente que constrói, às vezes percorrendo caminhos diversos dos que primeiro se pensou, ou que não se percebiam enquanto eram percorridos. E neste momento em que escrevo essas memórias, vou trilhando a caminhada percorrida... vou rememorando... aos poucos encontrando marcas... descobrindo pegadas... ouvindo outras vozes... palavras ditas... escritas... rostos... que vão dando sentido a toda uma vida... uma caminhada de três décadas de educadora... de arte da formação da espécie humana. Arte, sim, porque não se restringiram a saberes estabelecidos por currículos formais, muitas vezes apresentando conteúdos e atividades distanciados da realidade em que atuava. Arte porque foi (e continua sendo) uma constante busca de ser sujeito, de investigação, de diálogo com outras memórias que aprenderam o viver humano, seus saberes, na constante busca de ser gente. Arte de conviver, trabalhar com linguagens, discursos, representações que, no dia-a-dia, principalmente do espaço escolar, vão se tornando desafios de se aceitar as diferenças, de se construir o conhecimento de forma integradora e interativa, de ser sujeito com sujeitos de outros campos do conhecimento, num processo contínuo de construção da própria maneira de ser. É arte diariamente repensada, reconstruída, reencaminhada em promover o encontro de gerações; é utopia concretizada diariamente em pequenas ações comprometidas com a prática pedagógica e social, num incessante processo de aprendizagem. É um constante refazer que tem os conteúdos, os métodos, a gestão, as políticas educativas como mediadores de um projeto de vida compartilhado por essa

educadora com muitos outros educadores, mediante um trabalho em constante aperfeiçoamento.

Essa intencionalidade política e pedagógica me tem constantemente impulsionado a refletir sobre a atuação de ser professora, no sentido de assumir uma renovação educativa que contribua para a desconstrução de um imaginário social que desconsidera o professor fazendo, muitas vezes, com que ele próprio passe a se considerar um segundo plano. Pois o cenário é globalizante, provocado principalmente pelo avanço da revolução tecnológica que, se por um lado, tem como principal característica a internacionalização da produção e a expansão dos fluxos financeiros, por outro, a formação de blocos econômicos define a regionalização determinando a fragmentação, dividindo globalizadores e globalizados, centro e periferia, a fome devido à morte, ao lado do consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, culminando num terrorismo que preocupa o mundo todo.

E essas memórias recentes vão se misturando às memórias de menina, de adolescente ouvindo outras memórias de pessoas diferentes, mas tão parecidas na esperança de tempos com menos desigualdades, de lutas incessantes pelo cumprimento de certos direitos... pagamento de horas extras, descanso remunerado, diminuição da jornada semanal de trabalho, salubridade... Para mim algumas palavras, tantas vezes ouvidas nos encontros de meu pai com colegas de trabalho, não tinham sentido. Mais tarde, porém, essas mesmas palavras passaram a fazer parte não só da memória, mas da vida da educadora que sou. E só então adquiriram sentido, pois às palavras dele se misturaram às minhas... a minha história tinha muito da história dele... e de tantos outros que, entre esperas frustradas e lutas vitoriosas, tornam realidade uma história que se enreda na história social que é também de cada um de nós.

Vejo-me participando dessa história... da minha história de educadora acompanhando, conhecendo, num processo ora de aceitação, ora de transgressão das leis, das políticas de formação, exigindo “aprimoramento”, “treinamento”, “reciclagem”, “capacitação”, “formação em serviço”, “formação continuada”, “requalificação”..., dos inúmeros estudos tão frustrantes para as mudanças dos planos de carreira..., para a autonomia da análise e adoção do livro didático, que em pleno Século XX sofreu ameaças de ser queimado em praça pública por conter textos voltados para a análise, reflexão e busca de mudanças de certas questões

sociais como desemprego, a exploração do trabalho do menor, crianças de rua, direitos trabalhistas, a mulher no mundo do trabalho, dentre outros. Imprensa... jornal, TV... Câmara Municipal reunida... Delegacia de Ensino pressionada... depoimentos, justificativas, argumentos... pressões para retirar o livro... recusa imediata. Reunião com Secretário Estadual da Educação (Paulo Renato). Novos argumentos em defesa do direito de escolha e uso do material didático selecionado pelos professores de Língua Portuguesa; apresentação de textos produzidos pelos alunos, após estudo das unidades sugeridas no livro didático. O descaso... a afronta... e a reação... a coragem ousada dessa educadora no gabinete do Secretário insistindo para que o material elaborado pelos alunos fosse por ele examinado e autorizasse a continuidade do livro adotado. Mobilização da Assembléia Legislativa... discursos inflamados... defesa do direito de cátedra. Publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo dos textos produzidos pelos alunos e da autorização solicitada.

A memória traz essas lembranças que se juntam a tantas outras... a gestos e vozes de tantos outros educadores concentrados nas praças, nas avenidas, cercados pela cavalaria... ameaçados por cães... tropas de choque. Grades derrubadas... Palácio do Governo invadido. Demissões, salários não pagos, reposição de aulas aos sábados e no recesso... humilhações... “professorinhas mal casadas”... os rostos marcados pela indignação, pela constante e incansável vontade de não se curvar... as marcas da história de cada uma, enquanto sujeitos sociais, na busca de sua humanidade... da construção de sua maneira de ser. Sujeitos ativos e combativos visando a um novo projeto social, à redefinição das políticas públicas e educativas marcadas pelo respeito ao ser humano, à maneira de ser de cada um, a educadores cuja formação significa autoconstrução e não imposição, querendo ser sujeitos do caminho da formação de acordo com as necessidades, desejos e possibilidades, considerando a dimensão histórica: o presente, as condições passadas e o que o presente tem de projeção do futuro.

E nesse sentido, o passado não é concebido como uma coisa acabada, completa, imutável. Assim as minhas memórias passadas como que lançam certa luz sobre o presente e este, como que se banhando nessa luz, adquirindo matizes diferentes, projeta para o futuro novas cores, novas nuances... a interdependência presente-passado-futuro.

O curso de graduação em Letras. Meus mestres... Casais Monteiro, Dante Moreira Leite, Cury, Francisco Borba, dentre tantos outros do curso clássico e das séries iniciais que me deixaram visões de mundo, valores e vivências que, com certeza, contribuíram para a formação de concepções que hoje passo a ressignificar, dado o contexto em que me encontro e num constante processo de reavaliar os fatos que podem mudar o mundo ou mudar a visão que tenho dele. O encantamento pela literatura, a constante busca de conhecer a língua, a atitude incansável de questionar o que está posto, a concepção de educação dentro de uma visão humana, guiada por valores que dirigem a ação educativa como ação humana formadora de seres humanos livres, têm, com certeza, sua gênese num passado familiar como também num passado que perpassa tanto a minha história acadêmica como também minhas vivências do dia-a-dia como mulher... mãe... militante sindical... e acima de tudo como educadora participante de um grupo social.

Assim não acredito, que para se criar o presente, é necessário se anular o passado, pois não é possível se eliminar o que se viveu! O que há são interrupções, rupturas, socialmente condicionadas pelos interesses da época, do espaço, da classe a que se pertence. E dessa forma as memórias aqui narradas deixam de ser conservação pura do passado, pois, conforme afirma Bosi (1979, p. 71), *“lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.”*

Nesse sentido, visitar o passado tem possibilitado repensar a formação acadêmica, aquela vivenciada de uma maneira puramente disciplinar, altamente especializada, fechada em determinado saber e que tem levado a uma prática mecânica, repetitiva e reprodutiva da hierarquização dos saberes que provoca o empobrecimento do ser humano, dando-lhe uma visão unilateral, em descompasso com o mundo que o rodeia. Um homem que simplesmente é mais um no mundo, que não interage com ele. Faz-se, portanto, necessário retomar

“uma tradição de pensamento, bem enraizada em nossa cultura, que molda os espíritos desde a escola elementar, nos ensina a conhecer o mundo pelas idéias claras e distintas. Estimula-nos a reduzir o complexo ao simples, a separar o que está ligado, a unificar o que é múltiplo, a eliminar tudo que traz desordem ou contradições em nosso entendimento” (MORIN, 1999, p. 55).

e desenvolver um pensamento acompanhado de ações que possibilitem desafiar a complexidade do real, de perceber as ligações e as interações e as implicações mútuas de uma realidade que é ao mesmo tempo solidária e conflituosa.

Novamente me surpreendo lembrando a fala de meu pai em defesa veemente dos ideais de um regime extremamente totalitário, conflitando com sua constante participação sindical na reivindicação de direitos legais que lhe eram negados. Como compreender atitudes tão contraditórias? Como essa mesma pessoa podia repetir palavras de ordem tão reacionárias? O apaixonado combatente da segunda guerra defendendo seus ideais... o sindicalista metalúrgico reivindicando seus direitos... contradições... conflitos... é o ser humano em construção.

Busco na Filosofia uma possível explicação e lembro Pascal ao reiterar que o contrário de uma verdade não é um erro, mas sim uma verdade contrária. Parece bastante complexo, mas essas vivências (lembranças) me têm oferecido instrumentos para enxergar, como educadora, a realidade sendo essencialmente contraditória e em evolução, sem desconsiderar as práticas individuais e coletivas como também as experiências pessoais.

A PROFESSORA SÔNIA SE REVELA NA SUA NARRATIVA

Estas são suas palavras...

Sempre que pensamos, escrevemos, relatamos, levantamos críticas, hipóteses ou sugestões sobre a educação, parece-nos num primeiro momento que estamos realizando algo difícil e complicado.

Ao realizar este trabalho, percebi que falarmos sobre assuntos que dominamos ou não, é bem mais fácil do que nos incluímos neles. Foi o que aconteceu comigo ao relatar e buscar na memória o que contribuiu ou não em minha formação, a quem devo o que sou, como me vejo sendo professora...

Costumo pensar em minha pessoa sempre no presente e no futuro, e lembrar o passado e o que vivi, é algo extremamente novo para mim. Contudo, percebi também que me fez bem, me fez crescer e refletir que o que sou hoje é realmente o reflexo de tudo o que vivenciei de bom e de ruim.

Vinda de uma família humilde, de estudos básicos e pouca cultura, fui criada num ambiente opressor, tenso, onde ordem e obediência eram regras. Filha de pais separados, passei a morar com minha mãe e meu irmão junto aos meus avós e tios, desde os quatro anos de idade.

Mesmo não tendo concluído os estudos, minha mãe sempre procurou passar para mim e para o meu irmão a importância dele na vida de uma pessoa. Estudar para nós, não seguia as mesmas regras impostas como na nossa vida sócio-afetiva. Estudar era algo tranquilo, necessário e nos fazia bem.

Concluí o ensino fundamental na E. E. P. G. ...

Trago comigo somente uma má recordação desta época.

Minha professora do primeiro ano, não permitiu que eu escrevesse com a mão esquerda. Foi muito difícil passar a ser destra, até uma tortura. Minha mãe só foi tomar conhecimento dessa história quando eu já estava na 5ª série, pois foi quando tive coragem de contá-la. Tinha medo que ela fosse brigar na escola, pois conhecia o seu temperamento.

No entanto, o que guardo e trago na memória sobre o que vivi nesta escola, é o que me faz a pessoa feliz que sou hoje.

Acredito ser ela a responsável pelas minhas habilidades e competências que adquiri no decorrer de toda a minha formação.

Os professores desta escola eram comprometidos com a educação. Preocupavam-se com os alunos desde o aspecto moral até ao aspecto cognitivo. Toda a base que tenho em Ciências, Matemática e Português é de grande responsabilidade desses professores. Em especial a minha professora de Português, que nos fazia refletir sobre as coisas que aconteciam ao nosso redor.

Os valores transmitidos a mim marcaram minha existência até hoje.

Quando ingressei no ensino médio, na escola... já não tive a mesma receptividade e achava a escola exatamente como era dentro da minha casa: uma prisão. Sem liberdade de expressão. Cursei o 1º ano como se estivesse num país estranho, tudo estava voltado para notas, trabalhos, pontos positivos e negativos, reprovação...

Até que ao final deste ano, minha mãe sugeriu-me que fizesse o magistério, com o argumento de que meu irmão era homem e precisaria fazer uma faculdade e seria difícil mantê-lo fora da cidade. Como eu era mulher, iria me casar, o magistério seria suficiente. Eu, sempre uma pessoa submissa na época, aceitei. Minha mãe sabia o que era melhor para mim.

Na mesma escola cursei o magistério. Fui uma boa aluna e dedicada. Porém, não tinha certeza se era realmente o que eu queria.

Quando me formei, não tive dificuldade em ministrar aulas. Iniciei na escola, fui substituta em várias escolas (inclusive em Ibaté), estagiária e lecionei na escola da fazenda....., onde me descobri como professora e que sabia que estava no caminho correto e muito agradecia pela influência de minha mãe.

Após a fazenda, passei a dar aulas nas escolas do Estado, na própria cidade, quando surgiu a oportunidade de ingressar na.... Prestei o concurso. Passei. Ingressei. Sofri. Humilhei-me. Cresci. Renasci. Adquiri experiência. Competência. Habilidade. Prazer. Em meio a tudo isso, faculdade em Pedagogia. Pronto. Também tinha um curso superior.

Hoje aos 34 anos, considero-me uma pessoa realizada na vida pessoal. Feliz com a vida profissional, mas incompleta. Incomoda-me o fato de não ter podido fazer um mestrado, doutorado. Faz-me falta. Mas ainda é tempo de correr atrás... e é o que vou fazer

A PROFESSORA MARIA LUÍSA DESFIA SUAS MEMÓRIAS...

Quando fui consultada para saber se aceitava narrar como se deu minha formação, quem foram meus heróis, meus modelos, fiquei receosa e tentada em não aceitar, pois é muito complicado expor-me. Durante minha formação e na prática do magistério, sempre encontrei muita dificuldade em falar de mim mesma.

Muitas vezes, quando lecionava na primeira série contei aos meus alunos a minha entrada na escola, usava a minha história para envolvê-los e criar um vínculo afetivo com as crianças, que muitas vezes entravam em uma sala de aula pela primeira vez, pois a educação infantil não era comum no início da minha carreira.

As lembranças da minha infância são doces recordações e no meu primeiro contato com a escola aconteceu a primeira frustração da qual me lembro com clareza. Durante a primeira infância, morei em um sítio, não tinha amigos para brincar. Meus companheiros de brincadeira eram um irmão mais novo e minha mãe que me fazia bonecas de pano e brincava comigo de casinha. Ela contava muitas histórias e me ensinava a desenhar no chão de terra batida do terreiro. Meu pai também adorava contar “causos”, sempre que podia adormecia em seu colo ouvindo suas memórias e histórias de sacis. Lobisomem e mula-sem-cabeça. A realidade se confundia com o imaginário.

Apesar de terem freqüentado a escola por pouco tempo, meus pais valorizavam o estudo e antes que eu completasse sete anos mudamos para a cidade para que no ano seguinte eu pudesse iniciar a 1ª série. Fomos morar perto da casa de uma prima um ano mais velha que eu e brincávamos de escola. Ela era a professora e usando a sua cartilha (Cartilha Sodré) e uma pequena lousa me ensinava o que havia aprendido. Lembro-me do prazer que eu sentia ao usar lápis, caderno e borracha... Era a minha brincadeira favorita, em pouco tempo já estava escrevendo o meu nome e sabia as primeiras lições da cartilha.

Fui “matriculada” em um escola pública, Grupo Escolar..., pois iria completar sete anos no final de março. Lembro-me da alegria com que me preparei para o primeiro dia de aula. Como a escola ficava próxima de casa, minha mãe não me acompanhou, fui com minha prima.

No pátio da escola havia muita algazarra até que soou o sinal e um senhor foi chamando os alunos para que formassem fila e acompanhassem a professora. Quando minha prima entrou, senti-me desamparada. A chamada continuou e as classes de primeira série foram sendo formadas. No final restaram algumas crianças e eu, o diretor da escola nos explicou que ainda não tínhamos sete anos e não havia vagas para todos, deveríamos voltar para casa e esperar o ano seguinte. Que decepção! Voltei correndo e chorando para casa e minha mãe não conseguia me acalmar. Ela voltou comigo para a escola e foi informada que no mesmo bairro, próximo à zona rural, funcionava uma escola municipal.

No dia seguinte ela me levou até lá, fez a matrícula e já fiquei para a aula. Era apenas uma sala junto à casa do zelador, não havia banheiro, usávamos o banheiro do dono da casa. Também não havia água encanada. Estranhei as instalações, não parecia uma escola. A professora, D. D., me recebeu com muito carinho. Com ela fiz até a segunda série. Eu adorava estudar e era ótima aluna.

Na passagem para a terceira série fui para o Grupo Escolar... Tive dificuldade em adaptar-me e meu rendimento caiu. Naquela época, a classe era dividida em seções. As filas A, B e C dos alunos que obtinham média e a fila D, dos alunos que não tinham média. Periodicamente a professora remanejava a turma e eu sempre oscilava entre as filas B e C. muito tímida, eu não conseguia formar um grupo de amigas, as meninas estudavam em uma ala da escola e os meninos em outra, não nos misturavam nem no recreio, até a entrada era separada! Não me adaptei à escola e comecei a ter freqüentes crises de bronquite, faltando muito e tendo um rendimento irregular até o final da quarta série. Não criei nenhum vínculo afetivo nem com as colegas, menos ainda com as professoras.

Para entrar no ginásio, era necessário fazer um exame de admissão, freqüentei um curso preparatório que funcionava anexo à creche de Vila Prado. Adorava a professora... e apesar de ter alguma dificuldade, era uma aluna muito aplicada e estudiosa. Nessa época eu já percebia como a relação professor-aluno influencia na aprendizagem.

Na quinta série, voltei a me sentir deslocada na escola, logo fiz amizade e gostava dos professores, mas morria de medo do professor de Latim, muito distante e formal, resultado: era boa aluna em todas as disciplinas e fui reprovada em Latim. Tive muita vontade de desistir, mas continuei por insistência de minha mãe. Não era uma aluna brilhante, destacava-me quando sentia simpatia pelos professores.

Desde pequena dizia que seria professora e ao terminar o ginásio fiz o magistério, então chamado de Curso Normal. Voltei a ser uma aluna com bom desempenho. Nessa época aconteceu minha primeira experiência como professora, trabalhei um ano como voluntária em um projeto para crianças carentes: Meninos Patrulheiros. Passava as manhãs de domingo com um grupo de trinta crianças de nove e dez anos, ensinava noções de higiene, valores e desenvolvia atividades recreativas. Tinha bom relacionamento com as crianças, foi uma experiência que confirmou que era essa a minha escolha profissional.

Ao terminar o magistério, trabalhei dois anos como substituta, fiz o concurso para o ingresso no magistério, fui aprovada mas como não tinha tempo de serviço, não consegui boa classificação. Como substituta só recebia pelas aulas dadas, era muito pouco, então prestei concurso e fui trabalhar na secretaria da Escola de Engenharia. Achava que não voltaria nunca mais a uma sala de aula, mesmo assim me inscrevi para das aulas em escolas isoladas. Quando consegui uma sala abandonei meu emprego seguro de funcionária pública e voltei ao magistério.

O início foi muito difícil, trabalhava com salas multi-seriadas e pela primeira vez me senti despreparada, conseguia desenvolver o meu trabalho de acordo com o que esperavam de mim, mas sentia-me insatisfeita com os resultados. Uma vez por mês nos reuníamos aos sábados, mas eram apenas instruções para realizar a parte burocrática, raras vezes os superiores visitavam as escolas, e quando isso acontecia era para verificar a freqüência dos professores. Além da insatisfação, estava insegura, pois não tinha vínculo empregatício com o estado e todo ano corria o risco de ficar sem trabalho. Em 1984, prestei novamente concurso público e me efetivei.

Como professora efetiva passei a ter orientações técnicas na Delegacia de Ensino; a Secretaria de Educação passou a oferecer cursos de educação continuada, eu assistia aos programas da TV Cultura. Nessa época participei do Projeto Ipê, tomei conhecimento de novas correntes de ensino e fiquei fascinada com a possibilidade de mudança. Comecei a utilizar a

biblioteca da escola, lia os livros indicados nos cursos e revistas sobre educação, principalmente Nova Escola. Quanto mais me informava, mais insegura ficava, pois via as minhas limitações e a dicotomia entre a prática e a teoria.

No início da década de 90, senti vontade de voltar a estudar, mas o curso de Pedagogia oferecido pela UFSCar era diurno e em tempo integral. Começaram a surgir escolas particulares que ofereciam “cursos vagos” muitas colegas viajavam à noite e nos finais de semana para fazer um curso superior. Durante um ano acompanhei o curso de pedagogia lendo as apostilas de uma amiga e muitas vezes, ajudando-a em suas pesquisas e trabalhos, mas não me animei a fazer o curso, pois questionava a sua qualidade e utilidade. Em 96, com a aprovação da LDB, começou a corrida aos cursos de pedagogia, nesta época arrependi-me por não ter feito o bendito curso.

Quando as escolas passaram a ter cargo de coordenador de ciclo básico, assumi esta função por um ano, mas não foi uma experiência positiva. O desencanto e a acomodação que constatei entre as colegas me contagiaram.

Meu sonho era trabalhar em uma escola diferente, onde os profissionais fossem mais cobrados, onde o ensino fosse encarado com mais compromisso. Ao ser admitida na .., fiquei muito feliz, mas ao final do primeiro ano de trabalho constatei que a escola que eu sonhava ainda estava sendo construída. Amadureci muito, nestes últimos cinco anos aprendi mais do que durante os vinte e cinco anos anteriores. Ao participar do curso “Pedagogia da Cooperação” meus horizontes se alargaram, hoje percebo que o que eu buscava nos outros preciso desenvolver dentro de mim.

Com certeza encerrarei minhas atividades como educadora sem ter alcançado a escola que sonho, mas tenho a esperança que os jovens que me substituirão estão sendo melhor preparados do que eu fui.

A PROFESSORA HELOÍSA LANÇA SUA VOZ E NARRA... COM DETALHES...

Ano de 1890. A Itália fragmentada, dilacerada, dividida perde seus filhos mais queridos. Não só para a guerra, mas também para outros países como, por exemplo, o Brasil.

Os italianos eram atraídos por notícias de uma nova terra, o Brasil. Terra rica e de muita fartura, recém liberta de suas mãos escravas que tocavam os grandes cafezais, necessitada de mãos fortes, de sangue quente e espírito guerreiro.

Foi nesse contexto que aqui chegaram os meus antepassados. Tanto meus avós paternos como meus avós maternos. Segundo meus tios, os últimos vieram com seus grandes amigos, entre eles, a família Matarazzo. Alguns se fixaram na capital, São Paulo e meus avós destinaram-se a São Carlos, no interior, contratados pela família Botelho, do Conde do Pinhal.

Meu pai nasceu em São Carlos, em 1908. Minha mãe nasceu em 1901, em Dourado, também interior. Casaram-se e iniciaram a família que me receberia no ano de 1944, na cidade de..., no Paraná.

Estudar, aprender, intelectualizar-se não era algo destinado a mulheres. Papai estudou com um professor inglês chamado... Recebia aulas em uma tulha de café em uma das fazendas na qual morava. Mamãe conheceu as primeiras letras espiando pelas frestas de madeira das paredes da mesma tulha. Quando o fato foi descoberto, vieram o castigo e as punições... e adeus ao saber! Aquela mulher viveu totalmente frustrada, sentindo-se inferior em relação aos letrados. Quantas vezes, na minha infância, vi minha mãe pelos cantos da casa tentando copiar dos jornais que o marido sempre assinou, letras, nomes, palavras! Como sonhou com a leitura e com a escrita, dona Mariquinha, como era carinhosamente chamada.

De 1898 a 1940, meus pais e avós trabalharam nas lavouras cafeeiras da região de São Carlos, amando e sendo amados, trabalhando e interagindo com outras famílias da região, produzindo, ganhando, guardando. Guardando sempre e, na crise do café, em 1934, tornaram-se proprietários de uma grande fazenda de café, na região de Araraquara.

Todos na roça, de sol a sol, marido, mulher, meus irmãos, tios e avós. Todos os tios tinham muitos filhos, assim como meus pais, que aqui nesse Estado tiveram onze filhos. A fazenda falida não vingou. Passaram, pois, a ter uma fábrica de farinha de mandioca, que também não vingou.

Em 1940, no entanto, com o espírito de luta, garra, após a queima de café de Getúlio Vargas, venderam a fazenda e viajaram para o interior do Paraná a procura de terras produtivas. Eram valentes os meus antepassados. Não temiam a luta e foram em frente. Utilizaram o dinheiro que trouxeram da venda da fazenda e construíram uma máquina de beneficiar café. Era um comércio em grande ascensão nas pequenas cidades daquela época, no norte do Paraná. Naquele período, o mundo passou por duas Grandes Guerras Mundiais.

No ano de 1944, em plena 2ª Guerra Mundial, no lar de Seu Nereu e Dona Mariquinha, uma das melhores parteiras da cidade de... nasci... Morávamos em uma chácara onde foi construída uma máquina de café para todos e uma casa para cada tio: a dos meus pais, dos meus irmãos e as de meus primos casados. Era uma pequena vila a 1Km de C.

Em 1941, no mesmo estado já havia nascido meu irmão mais próximo, e meu maior amigo, Nelson. Caçulinha de doze irmãos, nasci numa manhã de domingo, véspera de feriado de 1º de maio, quando meus irmãos, jovens, crianças, irmã casada com seus dois filhos e o marido, todos conversavam à sombra de uma maravilhosa paineira, palco de grandes brincadeiras de minha infância.

Um pouco antes do fim da 2ª Guerra, antes mesmo de meu primeiro aniversário, a máquina de beneficiar café da família pegou fogo. Dizem as más línguas que o fogo foi posto por inimigos dos italianos. Papai nunca estimulou esse tipo de comentário. Ele e meus tios, com seus filhos adultos, reconstruíram a máquina, agora de alvenaria, grande, bonita! Foi o palco dos meus primeiros passos, brincadeiras. Vivi nas cercanias daquela máquina de café até meus doze anos, brincando de esconde-esconde, entre as sacarias ou escorregando-me nos montes de café. Nessa época, papai e meus tios, tornados médios produtores rurais, separaram seus bens e cada um foi tocar sua vida, cada qual com seus filhos. Mudaram-se para a cidade. Quantas recordações daquele local!

Minha Escolarização

Uma vida com muito choro, um grande medo de perder meus pais, principalmente minha mãe. Esta por ser uma mulher com M maiúsculo, acompanhava todas as primas em suas cirurgias. Fazia os partos de muitas delas. Sempre que eu via papai em seu jipe, com mamãe ao lado, tremia de medo. Chorava muito. Todos os familiares me cercavam porque eu não poderia ir junto, assim me desesperava.

Fui para a escola com seis anos, na verdade pré-escola. Foi uma fase terrível para mim, pois chorava muito apesar de ter uma irmã mais velha na 4ª série. Atrapalhei tanto minha irmã que o diretor da escola sugeriu a meu pai que me tirasse da escola para não prejudicá-la ainda mais. E, como eu faria aniversário em abril, só poderia cursar a 1ª série com sete anos completos, faltando apenas dois meses para completar oito. Cursei, pois, a 1ª série em 1952 e reprovei, tendo que refazê-la em 1953.

Lembro-me de algumas coisas agradáveis dos meus primeiros anos escolares, que valem a pena recordar.

Da minha 1ª série, lembro-me do primeiro dia de aula. Na porta da classe, a professora, Dona..., uma professora baixinha, com cara de brava, passou as mãos em meus cabelos loiros e lisos e disse para uma colega que por ali passava: "Esta é da família dos..., os fracos em Matemática", e fez um gesto negativo (acredito que o gesto foi o que mais me marcou).

... tive outros momentos felizes no decorrer dos primeiros anos como, por exemplo, um professor de música chamado maestro.... Eu adorava cantar no orfeão da escola, regido por esse maestro. Eram aulas muito disciplinadas e ao mesmo tempo prazerosas.

Da 3ª série lembro-me apenas do nome da professora. Nada mais me lembro desse período, a não ser de outra professora, da 4ª série, Dona ..., firme, mas carinhosa. Com neném, eu sentia muito prazer em vê-la amamentá-lo na sala de aula.

Minhas primas e minhas irmãs mais velhas, que haviam parado de estudar devido ao machismo da família e da sociedade, foram estimuladas a retornar para a escola. Passávamos as noites estudando. Minha irmã mais velha estudava comigo, aquela que quase perdeu a 4ª série por minha culpa. Entramos juntas no ginásio, mas eu fiquei numa sala de crianças pequenas e minha irmã e duas primas ficaram na sala dos grandes.

Devido ao rigor do professor, para mim foi muito difícil aprender Matemática. Em compensação, apaixonei-me pelo professor de latim, por ser tão maravilhoso. Eu só tirava notas altas. Em Língua Portuguesa fui um fiasco. Além da caligrafia horrível, trocava as letras. Lembro-me da minha falta de memória na hora do "ditado". Nunca sabia como se escrevia certas palavras. No curso ginasial tive uma professora de Português maravilhosa, que foi uma grande amiga.

No ensino médio fui fazer o Clássico, mas, como tinha muita dificuldade em Química e Física, desisti e fui para a Escola Normal, onde tive ótimas professoras.

Tive uma professora inesquecível que ensinava didática. Inesquecível por ter sido exigente, competente. Exemplificava tudo como deveria ser trabalhado com cada faixa etária. Somente depois de dar a aula para o

grupo é que ministrávamos a mesma aula com total liberdade para inovar, criar, mudar.

Durante meu estágio supervisionado, tentei alfabetizar minha mãe. Não consegui e meu desespero foi tão grande que até minha professora de estágio também tentou, sem sucesso. Acredito que foi devido ao processo de esclerose inicial que mamãe já se encontrava naquela época.

Vida de Professora e Diretora de Escola

Aos vinte anos, terminei a Escola Normal e prestei concurso para professora em nível estadual, ingressando como professora do Estado do Paraná.

Minha 1ª escola foi o Grupo Escolar onde havia estudado até a 4ª série do curso Ginásial. Nesse período, eu não tinha autonomia para criar nada. Existia na minha escola uma coordenadora pedagógica que pensava e decidia pelas professoras. Assim, muitos erros foram evitados nesse início, com certeza. Mas grandes chances de crescimento pessoal foram perdidas. A coordenadora ficava em uma sala enorme com mais algumas professoras que datilografavam e rodavam nos mimeógrafos todas as atividades complementares à cartilha. A coordenadora passava pelas salas de aula no início da semana e entregava um grande calhamaço de material para ser aplicado até na sexta-feira. As avaliações também eram elaboradas pela coordenadora.

Em 1974, solicitei minha exoneração do Estado do Paraná e mudei-me para São Carlos, onde reiniciei como professora ACT (Admitida em Caráter Temporário).

Trabalhei como professora de classes multiseriadas de 1977 até 1984. Nesse período, sofri e cresci muito. Não imaginava como era trabalhar com aquele tipo de classe. Não sabia de que forma começar a ensinar ao mesmo tempo para três séries diferentes. As coordenadoras desapareceram de minha vida para sempre. Passou a existir uma caixa de giz branco e apenas um apagador. De casa eu levava revistas e jornais, lápis de cor e retirava das plantas pigmentos com os alunos, para realizarmos belíssimas obras de arte, as quais os alunos criavam enquanto eu preparava a sopa da merenda.

Resolvi parcialmente meus problemas pedagógicos nos primeiros tempos, indo fazer meu diário escolar na casa de uma professora com dez anos de experiência em escolas da zona rural. Mesmo assim, era muito difícil dar três disciplinas ao mesmo tempo!

Nesses sete anos de escolas rurais, fiz todos os cursos de aperfeiçoamento da Delegacia de Ensino de São Carlos. Cursei, em Ribeirão Preto, Administração e Supervisão Escolar. Fiz cursos por vários motivos: sempre achei que tinha muito a aprender, queria ser professora efetiva e também acumular pontos para sair da zona rural.

E como me foram úteis os cursos que fiz! Naquela época, tornei-me grande amiga de um casal de supervisores das escolas rurais, por onde andei como professora ACT, e depois como professora efetiva; conversei com eles.

Na sala de aula eu não alfabetizava mais com cartilhas, mas sim, com as palavras dos jogos ou brinquedos que tinham sido feitos no pátio. Foi

emocionante ver todos crescermos muito, intelectualmente e espiritualmente.

Tenho certeza que descobri, na prática, que o excesso de remanejamento segregou ainda mais, tanto que no ano seguinte caiu da Legislação o remanejamento de alunos para outras classes, uma forma muito mais perversa de segregação. As crianças com maior dificuldade, com mais problemas, tinham uma intensificação negativa maior estando juntas.

Dessa escola, fui para aquela onde ingressei por acesso, cinco anos depois como diretora. Na nova escola atuei, inicialmente, numa classe de CB que tinha uma criança surda-muda. Que trabalho, meu Deus! Iniciei, então, uma grande peregrinação à Universidade Federal de São Carlos e mantive muitos e muitos contatos com uma psicóloga e fonoaudióloga, que passou também a trabalhar com aquela criança. Sob a orientação daquela profissional e com respaldo, fundamentação teórica dos cursos que continuava fazendo, consegui alfabetizar um surdo-mudo.

Eram crianças de um bairro carente daquela cidade e a escola estava sendo construída para recebê-los no próprio bairro. Trabalhamos durante seis meses num prédio emprestado até que a escola ficasse pronta. Foi maravilhoso começar em um prédio novíssimo. Arrumamos todas as carteiras em círculo para o primeiro dia de aula e enfeitamos as paredes com quadros confeccionados pelas crianças com seus professores. Uma semana depois, muitas professoras solicitaram a reorganização das carteiras por encontrarem dificuldades em trabalhar daquela forma.

Durante meu período de professora na zona rural, lecionava a disciplina de Didática em uma Escola Normal da cidade. Sempre levei minha prática como experiência para as alunas. Mas vivia muito angustiada, pois muitas alunas faziam o estágio de "faz-de-conta" (arrumavam professoras tão inescrupulosas quanto elas para assinarem seus estágios). Cheguei a desistir das aulas por duas vezes, por me negar a dar notas de estágios para alunas que estagiavam em creches que não funcionavam aos finais de semana e, no entanto, elas me apresentavam estágios nesses dias.

Como Diretora de Escola efetiva, nova luta começou...

...Suas paredes não eram pintadas, eram de bloco aparente. Seus vitrês não possuíam vidros e seu pátio não tinha muros. Cavalos conviviam com nossos alunos de forma harmoniosa, os drogados e traficantes também. Quem deixou a escola naquela situação foi um vice-diretor que assumiu a escola quando o diretor passou a supervisor na Delegacia de Ensino. Seu substituto, que permaneceu na escola durante oito anos, dizia-se um revolucionário e achava que o Governo era obrigado a fazer melhoria nas escolas. Era contra campanhas de arrecadações, promoções ou qualquer coisa do gênero. Não tinha pulso com as funcionárias, que eram todas suas amigas.

A escola era um caos. Tudo o que se quebrava ficava quebrado. Havia muitas pombas que comiam os restos de alimentos do chão. O maior problema eram os ratões do banhado que iam comer as lavagens que o diretor permitiu que ficassem no pátio, para um criador de porcos das proximidades ir buscar. Como ele era amigo do diretor, demorava muito, o que atraía os ratos. O meu primeiro trabalho foi reverter aquele quadro material degradante. Fiz o trabalho por etapas.

No ano seguinte, pintamos todo o lado de fora da escola, os blocos de cor de concreto, as janelas e portas de cor laranja. A escola ficou alegre e as

merendeiras, na época, riam muito afirmando que eu iria deixar os alunos mais “birutas” ainda. Levei os pais da APM para verem uma escola nova, recém inaugurada na cidade e pintada daquela forma. De 1990 até o ano que me aposentei, nunca deixei a escola sem alguma benfeitoria. Trocamos o piso todo esburacado por piso frio. Quando recebíamos verba para os produtos de limpeza, e nosso estoque ainda era grande, com o consentimento de meus conselheiros arrumávamos notas daquilo que tínhamos que prestar contas e utilizávamos a verba em outras necessidades mais prementes.

Construímos uma biblioteca e um salão de criatividade (no salão tinha uma bancada em forma de U, onde as crianças trabalhavam com argila, sucata, etc). Anexado a este, ficava um salão com palco para apresentações de teatro. Ganhamos aparelhos de TV para nossos cursos. A minha escola foi a primeira na cidade, naquela época, a ter uma Banda Marcial com crianças do CB e do Ensino Fundamental, um coral com crianças do CB e 3ª e 4ª séries (levávamos as crianças para cantar no Shopping e até em outras cidades). Tivemos um grupo de rap que, inclusive, ganhou um prêmio da Unicef, quando foi se apresentar em São Paulo por um projeto Anti Drogas. Fiz parcerias com a Prefeitura Municipal. Houve momentos em que a Prefeitura me fornecia a mão-de-obra e nós comprávamos o material. Outras vezes, acontecia o contrário. Os ratos desapareceram, a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) forrou o pátio para fazer diminuir o número de pombas. As merendeiras e serventes passaram a lavar o pátio três vezes por semana. Reformamos os banheiros e a cozinha. Fizemos um depósito mais decente para os mantimentos e a escola ficou um primor. Além de tudo, consegui com que o Governo do Estado murasse toda a escola. Até jardim conseguimos que a Prefeitura fizesse.

Foi fácil? Não, foi difícilimo. Naquela época eu iniciava mestrado na UFSCar como aluna especial. Desisti. Meu compromisso naquele momento era imediato, urgente. Trabalhei muito com os professores comprometidos. Eles impulsionavam o meu caminhar. Tínhamos um bom relacionamento.

Aposentei-me em fins de 1996, depois de ouvir do supervisor de minha escola que ninguém é insubstituível. Ele estava certo. Realmente, a vice que ficou na direção foi uma boa diretora. Durante todo esse tempo sempre vi as falhas do Sistema de Ensino, mas nunca me acomodei por isso.

Sempre passei para minhas alunas do Ensino Normal toda a minha euforia com o trabalho com os pequenos. A última etapa é a preparação para a aposentadoria. Comigo essa fase foi marcada pelo interesse em especializar-me ainda mais, dando mais de mim. Concordo com Huberman quando ele vincula a aprendizagem e desenvolvimento dos professores e processos de desenvolvimento profissional. Acredito que as necessidades formativas dos professores como desejos, problemas, carências e deficiências percebidas por nós no desenvolvimento do ensino representam autopercepções individuais relativas a dificuldades, problemas, identificados de forma individual ou coletiva.

Pós-aposentadoria: Coordenadora Pedagógica e Professora de Práticas de Ensino em uma Universidade Particular. Volta à Universidade

Recomeço, começar de novo, mais experiência, mais vivência, mais compromisso, mais compaixão, mais simplicidade, mais humildade mais pequenez, mais e mais sentimento de pequenez, de insignificância. Como sou pequena diante da imensidão de conhecimentos acumulados pela humanidade. Quanto há por se fazer neste novo milênio, quanto trabalho para verdadeiros educadores.

Eu, professora e educadora, tenho convicção que a humanidade não poderá sobreviver sem formas mais avançadas de organização social e que os verdadeiramente educadores não poderão parar nunca. Temos responsabilidade sobre esse planeta e sobre as novas gerações que nele vivem e ou viverão. Tenho muito a fazer.

... acredito que é o povo que faz a história..

Acredito em uma pedagogia centrada na dinâmica interação entre professor e aluno. Não há professor sem aluno, nem aluno sem professor. A educação deverá levar a humanidade para uma autonomia ética, estética e política. A educação deverá ser libertadora, no sentido de libertação da curiosidade diletante para a curiosidade epistemológica. Acredito na escola emancipatória de Paulo Freire. A escola cidadã, que nascerá de projetos populares progressistas. Nessa escola não deverá existir função de poder, autoritarismo, intransigência. Na sua organização deverá existir uma sociedade emancipada. Um núcleo de homens e mulheres emancipados.

Sou, hoje também, Coordenadora Pedagógica de uma escola cooperativa cuja linha político-pedagógica está sendo construída agora. Essa escola já possui nove anos de existência. Trabalho nela há três anos. Estamos todos empenhados inicialmente no estudo de teóricos como Paulo Freire e Freinet, por exemplo.

O ser humano é todo igual. O ser humano caminha bem devagar, a passos lentos (talvez a história o tenha feito assim), mas, ele caminha. Isso é o que importa, temos que batalhar para não deixar nossos alunos no senso comum, mas sim, levá-los ao conhecimento científico.

O meu trabalho com os professores do núcleo de 1ª a 4ª série dessa escola é levar os professores a assumirem esse tipo de Educação.

Trabalho intensivo com os professores iniciantes, compartilhando inseguranças para diminuir as tensões e abrir espaços para a busca de alternativas, capacitá-los administrando situações conflitantes, indicando leituras e oferecendo dados sobre a realidade da escola.

Proporcionar a transição do período de formação desses professores para o trabalho propriamente dito.

Incidir num mínimo de conhecimentos relativos à investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intelectual, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem e da democracia.

Justifico essa iniciativa porque me parece que a formação inicial, na maioria dos casos, não tem propiciado habilidades e conhecimentos necessários para que os professores tenham uma atuação consciente e conseqüente em sala de aula. Com esse trabalho, minimizarei as dificuldades em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando-se as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido bem como a organização da sala de aula.

Devido a esse trabalho, procurei, no ano de 2000, um curso de Psicopedagogia para estar melhor respaldada para fazer o trabalho a mim confiado. Cursei, em 2000, Psicopedagogia no Processo Ensino Aprendizagem. Em 2001 e 2002, fiz Psicopedagogia Clínica. A criança que acompanhei como estudo de caso tinha Déficit de Atenção e Hiperatividade, tornando-se este o tema do meu estudo de Pesquisa com o seguinte título: Déficit de Atenção e Hiperatividade e relações familiares - um estudo de

caso. Fiz um trabalho muito gratificante e humano com essa criança e seus familiares. Trabalhei um ano e meio com o assunto e com a criança. No primeiro curso pesquisei “O Papel do Professor no Processo de Alfabetização”. Eu estava em uma fase em que culpava os professores pelos problemas de alfabetização dos alunos. Cheguei à conclusão de que não são os professores os maiores culpados dos insucessos das crianças.

As professoras narradoras comprovam nos seus textos que é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. E, uma vez que é constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo se revela como forma de ligação entre a linguagem e a vida. Nesse sentido, Bakhtin, inúmeras vezes, afirma que cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é uma revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. Os textos das professoras narradoras colocam-nos frente a frente com o mundo real em que vivem, com seus aspectos perversos ou estigmatizantes, como também com sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida. Portanto, escutar essas narrativas é uma oportunidade para retomarmos um olhar crítico sobre a representação de mundo que elas expressam.

Sendo a linguagem o que caracteriza e marca o homem, é na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. É com a linguagem que somos capazes de imprimir sentidos, que por não serem fechados, refletem a possibilidade de transformação da nossa existência histórica. Assume, assim, a linguagem função inegável de constituição do sujeito, e da história de cada um.

Com base nos textos, escritos e orais, produzidos pelas professoras, no capítulo a seguir, procuro, alimentada pelas diversas vozes que embasam o trabalho, compreender que sentidos esses textos carregam no que se refere à constituição de ser professor das participantes da pesquisa. Trata-se de uma tessitura de vozes, cruzamento de trajetórias, espaço e contexto temporal na constituição identitária das professoras. Não se trata de explicitar categorias e analisá-las, mas, conforme venho anunciando ao longo do trabalho, reconhecer e compreender os indícios, as pistas deixadas nos textos, nas suas entrelinhas, no dito e não-dito das narrativas, orais e escritas, que levem a responder algumas questões colocadas no processo de construção deste texto.

CAPÍTULO 8

A COMPREENSÃO DAS MEMÓRIAS RELATADAS

*...estudar alguma coisa historicamente
é estudá-la no seu processo de
mudança.*

Vigotski

Quando iniciei este trabalho tinha como propósito compreender como o professor vê o ir sendo professor, como ele vai constituindo a sua subjetividade, quem contribuiu e o quê contribuiu para essa constituição, enfim quem foram seus mediadores ao longo de sua vida.

E para essa compreensão, amparei-me na Teoria Histórico-Cultural com ênfase nas contribuições de Vigotski e Bakhtin por entender que essa teoria seria uma importante mediadora no sentido de me proporcionar subsídios para aprofundar aspectos constitutivos desse complexo processo de ir sendo professor.

A Teoria Histórico-Cultural parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo são formadas a partir das freqüentes interações com o social, estando incluídas nele as dimensões culturais. O homem nessa abordagem teórica é concebido como um sujeito ativo, em permanente interação com os “outros sociais”. E é nessa interação que ele se apropria do conhecimento social construído pelo grupo ao qual pertence, conhecimento esse expresso em conceitos, valores, significados e sentidos,

o homem, fora das condições sócio-econômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Só como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. O nascimento físico não é suficiente para esse ingresso na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem, portanto, precisa de um segundo nascimento: o nascimento social (Bakhtin, 1988, p. 34).

Dessa maneira, a relação do homem com o mundo é sempre mediada tornando-se impossível para o sujeito conhecer numa relação direta com o objeto do conhecimento. Para Bakhtin (1988) a compreensão da linguagem em função de suas relações com a estrutura social é o que caracteriza e marca o homem, sendo o

sentido da palavra o caminho para o resgate daquilo que o homem é sujeito, no qual ele não se anula nem se desfaz.

Em síntese, repetindo literalmente as palavras de Cortella, “*o Homem não nasce humano e, sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da Cultura*” (2000, p. 42), vida social marcada por diferentes agentes mediadores, inicialmente a família e depois o grupo social (na nossa cultura). As relações entre os indivíduos se dão primeiro no plano interpessoal para só depois acontecerem no plano intrapessoal, através do processo de internalização. O caminho do desenvolvimento humano, portanto, segue sempre a direção do social para o individual. Nesse sentido, Vigotski afirma que a possibilidade de transformar o mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelecia as condições para a modificação da própria atividade reflexa e sua transformação qualitativa em consciência. Porém, esse processo ocorria mediado pela construção de uma classe especial de ferramentas que permitiam realizar transformações nos outros, ou no mundo material através dos outros. Para esse autor essas ferramentas são signos proporcionados essencialmente pela cultura, pelas pessoas do meio, pelos outros. Esses signos, quando interiorizados, transformam-se em auto-regulação, modificando dialeticamente a estrutura da conduta externa, deixando essa de ser mera expressão de reflexos. Para ele a consciência e as funções superiores têm origem no espaço exterior, nas relações com os objetos e as pessoas, ou seja, nas condições objetivas da vida social.

Para construir suas narrativas de vida as professoras tiveram que lançar mão de suas lembranças, portanto da “substância social da memória”. Ciente das múltiplas “faces da memória” e da sua complexidade, dediquei-me a estudar algumas de suas peculiaridades, pois estava consciente de que a memória coletiva e individual desempenham um papel primordial na construção do ir sendo professor, pois a memória é uma importante mediadora nos processos de elaboração das práticas dos sujeitos.

A memória é algo (um movimento, um processo, uma energia) existente na interioridade dos indivíduos e dos grupos sociais, determinada pelas relações que esses indivíduos desenvolvem com a cultura e que vai orientar seus atos e suas escolhas no percurso de sua história de vida (KENSKY, 1987, p. 103).

Ainda nesse mesmo sentido Vicino (2004, p. 154) assim se pronuncia:

...a memória fornece identidade a um determinado grupo, sendo que o sentido atribuído ao seu passado é um ponto de vista sobre a memória coletiva e que atribuído ao seu passado é que configura as aspirações para o futuro sentido.

Diante disso, uma última e imprescindível palavra precisa ser enunciada: essa difícil e necessária tarefa de me colocar no lugar do outro (até onde isso é possível), para compreender sua história, suas falas, seu percurso de vida. O conteúdo de seus textos me possibilitou refletir sobre as diversas influências que a pessoa vivencia no processo de constituição de sua subjetividade. As professoras contadoras, ao realizarem o esforço intelectual e afetivo de recuperarem as memórias, de dizê-las, de relembrem pessoas, fatos e experiências, de relacionarem presente e passado dando-lhes novos sentidos, fizeram com que não permanecessem mais “as mesmas”. Nesse processo, aqui compreendido como “revelação de movimento”, fomos nos constituindo mutuamente... nas vivências dos sujeitos se imbricaram as vivências do investigador, “*ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós*” (CUNHA, 1998, p. 39). Definitivamente mudanças ocorreram e não éramos mais “as mesmas...”

Impossível não lembrar Riobaldo, personagem de João Guimarães Rosa quando diz:

O senhor... mire e veja, o mais importante e bonito é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

A vida e, neste momento, o trabalho no qual estou imersa, ensinaram-me que muitos são os fatores que concorrem, entrecruzam-se e interferem no modo de ser e de se estar professor; que a formação do professor se inicia muito antes da sua formação acadêmica e se prolonga durante toda a “vida docente”, quiçá para alguns professores, para além dela.

As professoras narradoras, nos relatos, apontaram a figura de mestres... professores do período da formação acadêmica que deixaram marcas profundas influenciando atitudes e práticas. Sônia, uma das professoras narradoras, assim se refere a uma das suas antigas professoras

...eu acho que essa escola marcou a minha vida... lá ficaram meus heróis... minha professora de português... sempre me espelhei nela, sempre quis ser igual a ela, era ela que eu imitava quando brincava de escolinha na minha casa . Meu irmão costumava gravar a nossa brincadeira e depois ouvíamos e ríamos muito ao ouvir a minha voz imitando a professora que costumava puxar os erres e os esses para que nós pronunciássemos bem as palavras, sem engolir letra, ela dizia. As nossas gravações eram também ouvidas pela minha avó... até a minha família ficou envolvida com essa professora.

A esse respeito assim se pronunciou Arroyo:

Se todos os ex-alunos lembram de maneira especial de alguns dos seus professores, os que optamos por esse ofício guardamos mais que lembranças. Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente (2000, p. 125).

Mediante os depoimentos, fiquei instigada a compreender quais influências os professores memorialistas atribuíam a seus professores, por que motivos alguns professores se tornavam referências e de que natureza eram as marcas, por eles, deixadas.

A professora Heloísa, com sua maneira toda particular de contar suas memórias, assim se pronuncia:

Da minha 1ª série, lembro-me do primeiro dia de aula. Na porta da classe, a professora, Dona Lurdes, uma professora baixinha, com cara de brava, passou as mãos em meus cabelos loiros e lisos e disse para uma colega que por ali passava: “Esta é da família dos...”, os fracos em Matemática”, e fez um gesto negativo (acredito que o gesto foi o que mais me marcou).

Ao lermos juntas, eu e Heloísa, esse depoimento retirado do seu memorial, também pude rememorar fatos como o relatado por ela. Talvez por termos compartilhado de uma mesma época, embora em espaços diversos, as marcas sejam tão semelhantes. Relembro quando bem pequena, na minha terceira série, o riso das outras crianças em relação à maneira como minha mãe penteava meus longos cabelos, duas tranças formando como que uma tiara no alto da cabeça ou ainda dois rolinhos com o cabelo trançado, um de cada lado... motivo de riso das crianças e de silêncio das professoras... motivo de revolta sufocada da minha parte. Hoje vejo a omissão da professora no mesmo sentido proposto por Smolka, ao afirmar que,

como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e

sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (1998, p. 5).

Nesse sentido, ao participar das experiências socialmente, historicamente constituídas e, portanto, vivenciadas, a pessoa apropria-se dessas experiências. No entanto, nesse processo de constituição do sujeito há a multiplicidade das práticas sociais, dos pensamentos elaborados, das relações socialmente instituídas. A produção social, que é coletiva, é diversificada e múltipla em suas formas... Há a multiplicidade dos modos de existir, de fazer-se presente (ou ausente). No movimento da sociedade, a participação se faz de modos diferenciados.

E, certamente, foram vivências como as narradas que provocaram em mim participações específicas, e ao mesmo tempo singulares de não omissão, quando ao longo da vida como professora, cenas e fatos semelhantes aos por mim vividos povoavam a minha prática diária. Uma posição de não omissão frente a questões, que parecem resistir ao tempo e aos esforços de teorização, referentes a uma escola e a uma formação que parecem ser incapazes de lidar com a diversidade e com a heterogeneidade, tão próprias de uma instituição que reflete as diferenças sociais, culturais, de gênero, raça, religião, entre outras.

As nossas memórias, ao virem à tona, denunciam, portanto, marcas deixadas por atitudes de antigos professores e colegas. Essas marcas, que estão presentes em cada um de nós, foram constituindo a nossa subjetividade, num movimento ora de aproximação, ora de distanciamento. Ao falarmos de nossas lembranças vamos, assim, compreendendo o nosso passado e construindo o que virá.

Assim Heloísa continua sua narrativa:

...tive outros momentos felizes no decorrer dos primeiros anos como, por exemplo, um professor de música chamado maestro A. N.. Eu adorava cantar no orfeão da escola, regido por esse maestro. Eram aulas muito disciplinadas e ao mesmo tempo prazerosas.

E acrescenta:

Da 3ª série lembro-me apenas do nome da professora: Dona D.. Nada mais me lembro desse período, a não ser de outra professora, da 4ª série, Dona M., firme, mas carinhosa. Com neném, eu sentia muito prazer em vê-la amamentá-lo na sala de aula.

Continua sua fala emocionada, lembrando-se de outros momentos:

*Entramos juntas no ginásio, mas eu fiquei numa sala de crianças pequenas e minha irmã e duas primas ficaram na sala dos grandes...
Devido ao rigor do professor, para mim foi muito difícil aprender Matemática. Em compensação, apaixonei-me pelo professor de latim, por ser tão maravilhoso. Eu só tirava notas altas. Em Língua Portuguesa fui um fiasco. Além da caligrafia horrível, trocava as letras. Lembro-me da minha falta de memória na hora do "ditado". Nunca sabia como se escrevia certas palavras. No curso ginasial tive uma professora de Português maravilhosa, que foi uma grande amiga.*

Nesse momento, rememoro uma fala de Paulo Freire (1996, p. 42) que reforça essa mediação do professor para a constituição da subjetividade:

Nunca me esqueço na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu..."

Prossegue o autor ressaltando a importância desses gestos que povoam o espaço escolar de um saber que é negligenciado e que se refere ao caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação. Marcas bastante claras na fala da professora Maria Luísa:

Na passagem para a terceira série fui para o Grupo Escolar... Tive dificuldade em adaptar-me. Meu rendimento caiu. Naquela época, a classe era dividida em seções. As filas A, B e C dos alunos que obtinham média e a fila D, dos alunos que não tinham média. Periodicamente a professora remanejava a turma e eu sempre oscilava entre as filas B e C. muito tímida, eu não conseguia formar um grupo de amigas, as meninas estudavam em uma ala da escola e os meninos em outra, não nos misturavam nem no recreio, até a entrada era separada! Não me adaptei à escola e comecei a ter freqüentes crises de bronquite, faltando muito e tendo um rendimento

irregular até o final da quarta série. Não criei nenhum vínculo afetivo nem com as colegas, menos ainda com as professoras. (Maria Luísa)

E que também estão anunciadas no texto de Heloísa:

Resolvi parcialmente meus problemas pedagógicos nos primeiros tempos indo fazer meu diário escolar na casa de uma professora com dez anos de experiência em escolas da zona rural. Mesmo assim, era muito difícil dar três disciplinas ao mesmo tempo!

Marcas muito evidentes no texto da professora Sônia:

*Concluí o ensino fundamental na...
Trago comigo somente uma má recordação desta época.
Minha professora do primeiro ano, não permitiu que eu escrevesse com a mão esquerda. Foi muito difícil passar a ser destra, até uma tortura. Minha mãe só foi tomar conhecimento dessa história quando eu já estava na 5ª série, pois foi quando tive coragem de contá-la. Tinha medo que ela fosse brigar na escola, pois conhecia o seu temperamento.*

Na vasta produção acadêmica referente à formação de professor, é fácil encontrar trabalhos que demonstram a importância da experiência de aluno influenciando na composição do ser professor. Seleciono as palavras de Santos (1995, p. 20) que bem ilustram essa idéia: *“o desempenho do professor é grandemente dependente de modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores”*.

Reforça, no mesmo sentido, Cunha (2000, p. 60): *“a maior força sobre o comportamento docente é do exemplo de ex-professores”*.

Os relatos das professoras colaboradoras, a todo momento, reforçaram a importância dessa mediação. Maria Luísa, em um dos nossos encontros, com um brilho especial nos olhos, o rosto iluminado, disse: *Dentro da sala de aula no começo, quando eu comecei a lecionar, a dar aula eu me pegava assim: nossa, exatamente como a dona L. fazia.*

De outra vez, essa mesma professora, ao falar de um momento especial de sua formação, comenta: *No magistério, essa professora foi a minha referência... ela é detalhista, perfeccionista e eu peguei muito disso para dentro da minha sala de aula.*

Muitas foram as falas que ressaltaram lembranças de antigos professores:

...eu falei que não tinha referências positivas, mas eu lembrei uma coisa, lembro de situações de carinho e afeto (Heloisa).

...Sabe uma pessoa que te marca muito? Ela me encantava, aquele jeito dela, super afetiva (...) as marcas que os meus professores me deixaram foram pela afetividade (Sonia).

E ao retomar essas falas neste momento do trabalho, também passo a rememorar alguns mestres que tive durante a minha formação e, que, de uma forma ou de outra, deixaram suas marcas e foram também responsáveis pelo meu primeiro aprendizado como professora. A professora que hoje sou tem um pouco da Dona C., minha professora da primeira série... sorria pouco, sempre andando pela sala olhando atentamente o trabalho de cada um, parava ora num, ora noutro, e com gesto amoroso passava as mãos já marcadas pelo tempo sobre nossa cabeça, nossos ombros, num toque delicado acompanhado por um olhar, misto de doçura e de seriedade, que me transmitia muita segurança. A Dona N. ... da quarta série... quantas lembranças! Incentivo para continuar... fazer o exame de admissão para a quinta série. Minhas professoras da quinta à oitava série (na maioria irmãs sacramentinas)... as longas orações e ensinamentos religiosos aos quais não dava tanta importância, pois os via como obrigação... as chamadas em particular quando fui pega lendo a revista "Ilusão"! Os episódios de preconceito contra a garota italiana, filha de operário, em meio a filhas de industriais, banqueiros, grandes comerciantes... tudo visto como algo natural! Neste momento, relembro novamente Paulo Freire (1996 p.65 – 66), que, ao falar da prática educativa, diz:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza... O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Textos como este, juntamente com tantos outros que fazem parte das narrativas das professoras memoralistas, mostram que, umas mais, outras menos, reconhecem em suas maneiras de ser professoras, influências e marcas dos seus mestres. Essa consciência, no entanto, deu-se de diferentes maneiras e revelou

diferentes facetas dessa mediação. Algumas vezes as falas revelavam contradições quanto a esse fator constitutivo da subjetividade de cada uma.

Maria Luísa e Heloísa demonstraram grande contradição em seus discursos manifestos, ora admitindo terem recebido alguma referência de seus professores, ora negando-a. Apesar da resistência em admitir a interferência desses mestres nas suas práticas atuais, analisando o seu discurso é possível reconhecer várias marcas de seus professores. Selecionei a seguir o discurso de Maria Luísa, quando no início do nosso trabalho de gravação dos encontros individuais afirmou:

... eu não tenho referência nenhuma de falar, tal professor eu acho que era um excelente professor, que eu ame, que eu faça alguma coisa parecida, eu não tenho nenhum (...), não tenho nenhum professor que eu fale: nossa, eu queria ser igual a ele.

Porém em outro momento, seu texto mostra muitas referências a seus mestres na sua prática docente, influências das experiências e dos modelos que teve na sua trajetória de aluna, como ela mesma atesta:... *ó, eu tive professores muito autoritários, às vezes eu me pego sendo autoritária (...), mas eu sempre tento mudar um pouco isso.*

Enredada pelas suas lembranças afirma: *“Eu me imaginava professora igual as que eu tive mesmo”*.

Interessante comentar também que essa mesma narradora, embora diga categoricamente que não busca modelos nos seus professores para a sua prática, afirma que às vezes, após uma aula, se flagra reconhecendo as marcas de alguns professores que teve, principalmente em relação ao fato de ser brava demais:

Às vezes tenho posturas negativas como de alguns professores que tive... na hora que estou agindo não lembro, mas depois começo a pensar, eu falo: como foi a aula hoje? Aí eu lembro de alguma coisa e penso: nossa, eu fui tão chata, fui exigente, não precisa ser daquele jeito, de outro jeito eu consigo muito mais fácil com as crianças. Às vezes eu me pego assim.

Em outros momentos, ao contar situações vividas no passado ela se surpreendia:

Eu falei que não tinha referências positivas, mas eu lembrei uma coisa (...) eu tinha uma professora que arrumava a gente antes de ir embora, penteava o nosso cabelo, passava batom ... eu tinha uma professora assim

na primeira série. Às vezes eu penso, nossa eu gostava tanto do jeito dela, ela era uma pessoa carinhosa. Só isso, é a única que eu lembro.

E no exercício de rememorar afirma:

Ah! Lembrei-me... tinha uma professora que eu gostava muito, a L. Ela era muito alegre, adorava o jeito que ela se vestia. Quando pequena eu imitava muito ela dando aula ... Agora, se você me perguntar, hoje, dando aulas, você imita a L? Não.

Os textos da professora, suas contradições são reveladoras de que ela não tem muito claro para si o processo de construção da sua vida profissional, dos percursos que fez para se constituir no professor em que se tornou, pois negar determinadas marcas pode ser um indício de que elas constituem a professora que ela é. “*Já que sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que somos também nos constitui, está em nós. Ser e também não ser, aí radica e é produzida a singularidade*”, diz Fontana (2000, p.105). Entendo que essa professora, que diz não reconhecer a importância das marcas dos seus mestres, pauta seu desempenho atual como professora a experiências passadas com seus mestres, pois, em dado momento de sua narrativa, afirma:

...quando comecei a lecionar, a dar aula, eu muitas vezes fazia exatamente como a dona A. fazia, só que depois eu comecei a perceber que apesar de toda dedicação, de todo esforço, que ela era muito tradicional (...) Eu não posso dizer que me espelho em alguns professores, no início até que sim, mas logo abandonei e fui construindo meu próprio método...

Vale ressaltar que ela se percebe como sujeito histórico, pois, embora não aceite ter influência de seus professores, não perdeu de vista o contexto histórico em que essa mediação aconteceu e, por isso, buscou criticamente superá-los e assumir outras posturas.

Arroyo (2000, p. 125) chama-nos a atenção para o fato de que não nascemos com os atributos que nos tornam professores, temos que aprender a sê-lo e isso se dá em grande parte no “lento convívio” que tivemos com nossos mestres. Assim, quando assumimos o “ofício de professor” é com eles que inicialmente temos que nos parecer: “*o aprendizado por imitação e contágio*”.

Em outros momentos de nossas vidas, outras experiências e aprendizados se acrescentam e ajudam a construir nossa vida profissional, não cabendo, portanto,

apenas aos mestres que tivemos a imagem que cada um de nós carrega. Os depoimentos das narradoras apontaram para a presença de outros mediadores na constituição do ser professor. Ao longo do trabalho, todas se referiram à formação acadêmica, rememorada desde o ingresso na escola, passando pelos diversos cursos, até chegar ao superior, como também àqueles momentos de formação realizados no decorrer da atuação profissional. Essa marca, comum a todas as professoras narradoras, passa a se constituir em outro indício para a constituição identitária dessas professoras.

Mediante as inúmeras leituras atentas dos registros dos encontros realizados no decorrer deste trabalho, como também dos memoriais escritos pelas professoras narradoras, foi possível localizar neles referências à formação inicial e ao contexto em que se deu sua primeira experiência profissional. O que relatavam não trazia nenhuma novidade. Trinta e tantos anos em contato estreito e cotidiano com professores, além da minha própria experiência docente, foram suficientes para compreender o que narravam as professoras. Os fatos estavam ali em grande quantidade expressos das mais variadas formas. Assim se manifesta Sônia em momentos diferentes dos nossos diálogos:

Na faculdade NÃO aprendi a ser professora. Quando entrei dentro de uma sala de aula não teve NADA da faculdade que eu pudesse usar na minha sala de aula ...

São poucos os conteúdos passados no magistério que eu possa aproveitar para a minha prática hoje... Fui fazer pedagogia (complementação...) alguns poucos professores trouxeram bons autores para gente ler. Só. A minha formação foi péssima. A faculdade não me formou para trabalhar com crianças. Ela deu um poço de teoria, mas não me proporcionou uma ponte entre teoria e prática. Isso eu fiz sozinho. Sinceramente eu acho que a faculdade deixa a desejar. O curso está fraquinho...

Essas falas, resultado das memórias contadas pelas professoras, ao meio de tantas outras lembranças, umas recentes, outras da minha iniciação como professora, povoam a minha memória e pedem um olhar mais cuidadoso visando à sua compreensão. Percebi que a formação passa a ocupar um lugar de certa importância para quem está em busca de compreender como se dá a constituição de ir sendo professor das professoras participantes deste trabalho, pois a verbalização das professoras sobre a formação acadêmica e o exercício da docência denunciam a precariedade da formação inicial do professor e, em certa parte, uma aparente omissão de seus responsáveis – instituições e profissionais – frente a essa questão.

Essa marca me permitiu conhecer a quais outros mediadores os professores foram recorrendo para compor sua profissão. A mediação dos mestres do passado, dos colegas no trabalho, dos coordenadores e diretores pedagógicos, dos cursos de formação no trabalho, tudo se tornou essencial e fonte preciosa de aprendizagem da docência.

Mais uma vez, alguns relatos reforçam uma lacuna de formação e indicam a caminhada realizada em busca de conhecimentos e formas de encontrar alternativas para o trabalho diário de professor:

Aprendi, conversando com professores do mesmo período, trocando informações. Fui mais ou menos caminhando junto com elas. Depois eu tive uma grande escola que foi o meu trabalho. Lá tive alguns cursos [...] uma formação no trabalho Na prática. Dando aulas, aprendendo com os alunos no dia-a-dia. As reuniões de HTP, que é um avanço e uma conquista, onde há uma troca e você coloca sua teoria em dia (Sonia).

Tudo o que eu sei hoje foi construído aqui (no trabalho) com base em coordenação e observação de outros professores em sala de aula (Maria Luísa).

Colegas e um casal de supervisores me ajudaram a como trabalhar com aquela criança surda... as minhas idas e vindas da UFSCar também (Heloísa).

Mais uma vez trago à tona minhas experiências de formação como contraponto a algumas outras relatadas pelas demais professoras. Não posso afirmar que a minha formação acadêmica não me proporcionou a criação de instrumentos voltados para o meu trabalho de sala de aula. Ainda que eu precise me curvar às evidências de que de fato algumas instituições têm deixado de cumprir sua função social e histórica, não posso negá-las incondicionalmente, afirmando não ter “aprendido nada”. Impossível ao ser humano conviver e freqüentar anos seguidos o mesmo espaço, relacionar-se com pessoas e não aprender NADA. Mesmo sendo pessimista, no mínimo, aprenderam o que não devem ser, isto é, os exemplos de omissão, de falta de compromisso dos mestres já mencionados quando falava desta outra questão.

Ao longo dos muitos anos como professora, juntando-se a eles o momento presente, busquei a autoformação, mas tinha, e ainda tenho, que a formação inicial é que me proporcionou caminhos para prosseguir a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que podiam me auxiliar na minha constante formação, na

busca de construir a minha profissão. Vista assim, a formação se efetua dentro de um processo permanente voltado para a compreensão das questões do cotidiano, não desconsiderando as implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Em outros momentos dos diálogos com as professoras narradoras, surge a fala sobre a lacuna que sentiam em não ter realizado um curso de pedagogia ou uma pós-graduação.

Assim se pronunciou uma delas:

Talvez o meu arrependimento seja não ter feito uma pedagogia melhor, numa Federal, numa UNICAMP [...] Eu não sei se a universidade tem esse poder de formar um ótimo professor, mas eu acho que ela contribui, ela abre... Elas têm profissionais que hoje ditam as “regras da educação”, eles pensam e pesquisam muito [...] e para estas idéias chegarem aqui demora muito tempo. Até para você questionar os modismos, fazer uma reflexão mais crítica a gente se sente sem condições. (Sônia)

E acrescenta

Hoje aos 34 anos, considero-me uma pessoa realizada na vida pessoal. Feliz com a vida profissional, mas incompleta. Incomoda-me o fato de não ter podido fazer um mestrado, doutorado. Faz-me falta. Mas ainda é tempo de correr atrás... e é o que vou fazer.

Maria Luísa também aponta, num dado momento do seu memorial, para a necessidade de um curso (pedagogia), para compreender com mais clareza o que faz:

Quanto mais me informava, mais insegura ficava, pois via as minhas limitações e a dicotomia entre a prática e a teoria.

No início da década de 90, senti vontade de voltar a estudar, mas o curso de Pedagogia oferecido pela UFSCar era diurno e em tempo integral. Começaram a surgir escolas particulares que ofereciam “cursos vagos” muitas colegas viajavam à noite e nos finais de semana para fazer um curso superior. Durante um ano acompanhei o curso de pedagogia lendo as apostilas de uma amiga e muitas vezes, ajudando-a em suas pesquisas e trabalhos, mas não me animei a fazer o curso... arrependi-me por não ter feito o bendito curso.

Heloísa, por sua vez, é categórica quanto à necessidade de se buscar cursos de formação para compreender situações reais de trabalho. Segundo ela, essa busca representa a emancipação, a autonomia profissional, pois assim o professor

faz do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de construção da prática e de transformação humana.

Muitas falas das professoras narradoras atribuem às trocas que fazem no espaço em que trabalham a possibilidade, não só de aprender a fazer o que não sabem, como, principalmente, de refletir sobre a docência, e a partir dessa reflexão partilhada com o outro (professor, coordenador, diretor etc.) poder compreender a sua prática e poder reformular sua forma de pensar e agir.

As falas das professoras colaboradoras registradas nos momentos de encontros com a pesquisadora atestam a importância da mediação de colegas de trabalho na maneira de agir no dia-a-dia:

As trocas entre as minhas colegas de trabalho contribuíram muito para a minha prática. Ela (uma colega de trabalho) me ajudou muito, pois dizia: eu faço assim, eu dou aula assim, dou tal atividade (...) conversando com outras professoras do mesmo período fui trocando idéias e fui mais ou menos caminhando junto com elas (Sonia).

Nesse ano, com a minha coordenadora, eu estou aprendendo muito. Tudo que sei hoje foi construído aqui (no trabalho) com base em coordenação, em orientação, em observação de outros professores em sala de aula. Tudo que eu sou hoje como professora, a minha bagagem, profissional eu devo às minhas coordenadoras (Maria Luisa).

Nesse processo de rememorar, também compartilhei com as professoras narradoras as minhas inúmeras experiências de trocas, de aprendizado, de reflexão na interação com outros colegas de trabalho, vivenciadas ao longo dos trinta e cinco anos de trabalho e que, certamente, estão presentes na minha maneira de ser professora. No início, década de 70, substituindo uma professora de português, convivi com a ajuda de professores mais experientes, tanto no que se referia ao conteúdo a ser trabalhado como à forma de desenvolvê-lo, à interação com os alunos e participei também dos primeiros diálogos quanto a melhores condições para o desenvolvimento do nosso trabalho. A convivência com diretores comprometidos com a educação, como o professor A., a Dona J., que acompanhavam as aulas, não com a intenção de “fiscalizar”, mas preocupados com a formação dos professores na arte do aprendizado do seu trabalho... proporcionou-me constantes diálogos a respeito do tom da voz (marca da origem italiana), da seleção do material a ser trabalhado, dos excessos quanto à exigência disciplinar dos alunos durante as aulas, das formas de avaliar, da importância do conteúdo

específico como também do cuidado com atitudes e valores necessários no dia-a-dia de cada um como sujeitos sociais.

Essas marcas também me acompanharam e matizaram a minha atuação como diretora de escola na década de 90, sempre compromissada com uma educação voltada para a formação de seres inseridos num espaço social, sujeitos de seu caminhar... das decisões a tomarem... dos compromissos a assumirem... Constantemente atenta com a minha própria formação, com a dos professores e demais profissionais da escola... porém conhecedora das inúmeras limitações a que todos estávamos submetidos: carga exaustiva de trabalho, salas numerosas, falta de material atualizado, rotatividade e desinteresse de professores, currículos definidos verticalmente, salários corroídos... compromissos familiares... filhos doentes... afastamentos constantes por motivos diversos... professoras como arrimo de família... tripla jornada de trabalho, em casa e na escola... falta de tempo (ou vontade) de preparar as atividades... rigorosidade em excesso ou falta de limites...

São essas as lembranças que emergiam, quando dos nossos encontros semanais para falarmos sobre a construção do ir sendo professoras, como se estivéssemos puxando um fio que, embora particular a cada uma, tinha muito em comum, pois muitos desses aspectos apontados constituem a realidade atual da escola em que trabalhamos e de muitas outras.

Nesse momento, volto a reforçar a função formativa da narrativa resultado do esforço mnemônico, proposta em capítulo anterior. No ato de narrar, os fatos passados matizam-se, o sujeito se dobra sobre a própria vida; somos levados a pensar em como, pela narração de nossas lembranças, vamos nos tornando sujeitos e nos inscrevendo na história. A esse respeito assim escreveu Sônia em seu memorial

Ao realizar este trabalho, percebi que falamos sobre assuntos que dominamos ou não, é bem mais fácil do que nos incluímos neles. Foi o que aconteceu comigo ao relatar e buscar na memória o que contribuiu ou não em minha formação, a quem devo o que sou, como me vejo sendo professora...

Costumo pensar em minha pessoa sempre no presente e no futuro, e relembrar o passado e o que vivi, é algo extremamente novo para mim. Contudo, percebi também que me fez bem, me fez crescer e refletir que o que sou hoje é realmente o reflexo de tudo o que vivenciei de bom e de ruim.

A todas as lembranças relacionadas à vida escolar se juntaram outras referentes à família, a amigos, que, segundo as professoras, foram decisivas nas marcas que elas hoje possuem. Diz Maria Luísa, com certo orgulho:

Eu nasci imersa nessa situação de educação (...), veio de dentro de casa.. Minha avó sempre me incentivou, comprava livros, me ajudava nas tarefas, e minha mãe também não poupava esforços em me ajudar, levava para fazer trabalhos...

E, por sua vez, reforça Sônia, durante os nossos encontros, em diferentes momentos de sua narrativa:

... eu ia na casa dela (a tia), ajudava levar os cadernos. Era apaixonada por ela. Foi ela quem me deu essa vontade de ser professora, que me estimulou a... eu querer ser professora, acho que foi por isso que eu adorava estudar, sempre fui a primeira da sala.

... depois quando precisava realizar algum trabalho da faculdade ela, a minha tia, me ajudava a selecionar os autores, me orientava na organização do trabalho, me ajudava em tudo...

...meus pais são separados, eu e meu irmão ficávamos com minha avó. Ela era muito enérgica. Eu acho que é por causa dela que eu também me vejo assim com os alunos, mas também é por causa dela que hoje sou professora e meu irmão também formado. Ela dava o exemplo do meu tio que era muito inteligente, mas não tinha estudo.

Outro indício que ao longo dos diálogos as professoras parecem apontar como marca da subjetividade das narradoras foi a escolha da profissão. Todas, seja no memorial ou ainda nos encontros individuais, ao falarem sobre a sua profissão, teceram algum comentário sobre suas escolhas. Com a palavra as professoras... Heloísa diz:

No ensino médio fui fazer o Clássico, mas, como tinha muita dificuldade em Química e Física, desisti e fui para a Escola Normal, onde tive ótimas professoras.

E Maria Luísa com segurança afirma:

Desde pequena dizia que seria professora e ao terminar o ginásio fiz o magistério, então chamado de Curso Normal.

Sônia, por sua vez fala:

Quando ingressei no ensino médio, na escola..., já não tive a mesma receptividade e achava a escola exatamente como era dentro da minha casa: uma prisão. Sem liberdade de expressão. Cursei o 1º ano como se estivesse num país estranho, tudo estava voltado para notas, trabalhos, pontos positivos e negativos, reprovação...

Até que ao final deste ano, minha mãe sugeriu-me que fizesse o magistério, com o argumento de que meu irmão era homem e precisaria fazer uma faculdade e seria difícil mantê-lo fora da cidade. Como eu era mulher, iria me casar, o magistério seria suficiente. Eu, sempre uma pessoa submissa na época, aceitei. Minha mãe sabia o que era melhor para mim.

Eu também, em dado momento do memorial, revelo a minha escolha de ser professora mesmo a contragosto do meu pai.

E algumas vezes durante os diálogos mantidos com as professoras narradoras, essa questão da escolha de ser professora, de gostar da profissão, de realização foi algo que nos possibilitou trazer “à tona”, os outros mediadores invisíveis na escolha da profissão-professor que nem sempre estão muito claros, mas que nem por isso deixam de exercer seus efeitos, no cotidiano da nossa profissão. Portanto, conhecê-los é uma forma de ampliar o “sentido de si e do vivido”.

De acordo com Brandão (1987, p.65), *“as pessoas estão sempre querendo lembrar, isto é, sempre estão querendo reconstituir para si mesmos, e para os outros o sentido de si vivido e lembrado como algo que, mais que uma identidade, é um destino”*.

Foi assim que percebi os professores em relação a buscar as razões, as explicações para a escolha do Magistério, como profissão.

No geral as nossas falas sobre essa questão ficaram restritas às questões mais subjetivas, não houve qualquer referência às condições sócio-econômicas determinando essa escolha. Uma das professoras denuncia no seu texto a questão do gênero, isto é, o fato de ser mulher e essa condição, “naturalmente” a conduziu para a profissão destinada às mulheres.

Assunção, em seu livro “Magistério Primário e Cotidiano Escolar”, faz uma análise dessa questão, demonstrando que a escolha do Magistério, enquanto profissão, conta com a inevitabilidade da classe e do gênero, “condicionantes” esses pouco claros para os professores.

Segundo ela, as condições objetivas de vida, têm a força de determinar as escolhas profissionais. Corroborando essa idéia, Arroyo afirma que *“a condição de*

vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível" (2000, p. 126).

Para ambos os autores, essa condição acompanha as pessoas durante toda a vida, contribuindo para que desde muito cedo (infância e adolescência) elas comecem a projetar as profissões e as imagens profissionais possíveis.

Arroyo comenta que os jovens das camadas populares e médias baixas internalizam *"a imagem de professora, professor como possível, a seu alcance, como saída alternativa"* (2000, p. 126). Essa é uma saída possível, *"não é aspirar alto demais"*.

Esse autor amplia essa análise e afirma que essa "identidade de origem" propiciaria a esses jovens ir incorporando o ser professor como algo natural, como fazendo parte do seu universo cultural.

Assunção chama a atenção para o fato de que as condições objetivas, sociais são interiorizadas pelas pessoas assumindo um novo aspecto, levando-as a *"crerem numa naturalização e numa escolha, independente da situação objetiva em que se operaram tais escolhas"* (1995, p.13). Da mesma maneira que Arroyo, Assunção sugere que o ingresso no Magistério seria quase inevitável, as *"possibilidades objetivas" da família se transformando em "desejo de família"*. Esse processo que se dá em surdina, apresenta-se sob a forma de condições subjetivas. Nesse sentido a apropriação das condições objetivas é feita pelos sujeitos de uma maneira dinâmica, resguardando a cada um a sua maneira singular de se apropriar dos significados e dos sentidos históricos e culturais.

Assim, pouco a pouco, os gestos, as posturas dos indivíduos se vão constituindo deixando marcas em suas falas... em seus olhares..., enfim, em seus corpos. Essas marcas, neste momento, tornam-se mais compreensíveis, pois segundo Bakhtin (1986), essa compreensão *"não pode manifestar-se senão através de um material semiótico"* (p. 30), e o diálogo representa esse material. Cada uma de nós, ao falar sobre a nossa profissão, foi constituindo uma compreensão do ir sendo professora, pois compreender é orientar-se em relação aos fatos já vividos, contrapondo a eles sentidos e significados já elaborados em nossas experiências. Vigotski, nesse mesmo sentido, diz que são os signos, socialmente produzidos e compartilhados que tornam possível ao homem relacionar-se consigo mesmo e com o outro. Portanto, a compreensão é vista como a resposta a um signo por meio de outros signos, pois *"o pensamento nasce através das palavras, (elas são) o*

microcosmo da consciência humana” (1987, p.132). Como ainda esse mesmo autor reforça “... sem a pessoa, não se pode entender o comportamento da pessoa” (1986, p. 51). Foi nesses momentos de diálogo com “pessoas” que, estando mais próxima das professoras, pude melhor compreender as suas relações interpessoais que iam se constituindo em condições sociais específicas, fui dando sentido a determinadas situações por elas narradas de aceitação, de recusa, de cooperação, de revolta, de angústia, e, portanto, levando em consideração essas pessoas professoras, cuja constituição profissional desejava entender, como também a dinâmica em que se constituiu e continua se constituindo a profissão. A compreensão assim vista se dá no movimento em que a própria profissão vai sendo produzida e os sentidos que com ela também vão se produzindo, reproduzindo e transformando. Esse movimento só foi possível de ser compreendido ao longo dos momentos de diálogos com as professoras participantes da pesquisa, numa constante criação de um desenvolvimento psicológico que possibilitou os indicadores de como as professoras internalizavam certas ações e o que as fazia emergirem.

Entre tantas reflexões, relembro um texto de Iberê Camargo (1998) que me ajuda a compreender algumas questões expostas:

As coisas estão enterradas no fundo do rio da vida, na maturidade, no acaso, elas se desprendem e sobem a tona, como bolhas no ar... A memória é a gaveta dos guardados... Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. Gostaria de ser criança outra vez para resgatá-las com as mãos. Talvez tenha sido o que fiz, pintando-as.

Talvez tenha sido isso o que aconteceu com as professoras colaboradoras, talvez tenham remexido na gaveta dos seus guardados. Talvez suas memórias tenham percorrido imagens escondidas no pátio da infância, da escola, das salas de aula, das vivências de alunas, de filhas, de mulheres... As imagens guardadas se desprendem e dão a tonalidade à forma como cada uma é nesse momento professora. Cada relato representava remexer nas emoções, evocar lembranças, e cada diálogo foi fluído e foi “subindo à tona, como bolhas no ar”, a pluralidade de significados e de sentidos que as inúmeras vivências pessoais tiveram na vida dessas professoras. A pluralidade de marcas deixadas na formação de cada uma. A vida, a família, a rua, o trabalho formam. A escola também forma... auto-imagens positivas... negativas; reforço das imagens aprendidas na família, no bairro, na rua,

na luta pela sobrevivência, nas transgressões a decisões impostas, enfim, na obstinada atitude em superar dificuldades, em não desistir...

Nesse momento me vem à memória a figura de Ernesto, um dos protagonistas de um belo filme argentino intitulado *Un lugar en el mundo*, que, seguro de suas possibilidades, diverte-se desafiando a si mesmo, disputando todos os dias, com sua carroça puxada por um cavalo, uma corrida com o trem. E... vence... todos os dias. Como nosso protagonista do filme, também as professoras protagonistas deste trabalho revelaram clara tendência a enfrentar os desafios de ir sendo professoras, levadas muitas vezes a inventar novos caminhos, sem que as dificuldades as fizessem desistir da caminhada.

CAPÍTULO 9

HÁ UM TEMPO PARA CONCLUIR...

Se alguém disser o nome definitivo das coisas acaba a conversa. Quem deu o nome último, final, unívoco das coisas, esse mata a discursividade, a linguagem; mata a alma, a cultura, a literatura, a filosofia, a sociologia, a política e toda a conversa dos mortais.

José Américo Pessanha

Ao chegar a esta etapa do trabalho durante o qual tantas vezes se fizeram ouvir, tantos sentidos se entreteceram, tantos caminhos se cruzaram, tantas indagações e inquietações se fizeram vivas nas narrativas, nos diálogos construídos, ousou dizer que as “palavras finais” não pretendem afirmar verdades definitivas, uma vez que estas precisam ser continuamente descobertas.

Espero anunciar aqui compreensões (verdades?), que foram se tecendo ao longo de todo o trabalho, sobre indícios que as palavras, trazidas pelas memórias dos nossos inúmeros diálogos, nesta trajetória de pesquisa, revelaram como sendo relevantes na constituição do profissional do magistério.

Trabalho fácil, tranqüilo de se realizar? Com certeza, não, pois representa a constituição de um texto matizado pelo fiar e desfilar de vozes, ora trazidas pelos teóricos estudados, ora com aquelas tecidas pelos saberes das professoras participantes, trazidas pelo emaranhado de fios das tramas das memórias. Saberes vividos por todas nós. Saberes da nossa memória, produtores de signos, que se referem a fatos que significaram...

Nessa trajetória de buscas... de trocas... de angústias... de dúvidas... vivenciada por nós, mediante uma relação ora de aproximação, ora de distanciamento, mas sempre de confiança, as respostas a respeito da nossa constituição de ir sendo professoras foram se consolidando... E as palavras foram anunciando que a subjetividade se constitui social e historicamente, pois, uma vez que elas (as palavras) se transformam no fluxo da interação verbal, ganhando diferentes significados de acordo com o contexto em que se dão, além de

representarem crenças, sonhos, desencantos, enfim a vida, a expressão de cada um, também representam o espaço onde se confrontam os valores sociais.

Foi mediante o uso da palavra que nossas memórias de professoras ganharam vida, pois foi com ela que pudemos expressar nosso pensamento, a forma como cada uma se vê sujeito da sua subjetividade. Assim vista a palavra, além de instrumento de consciência, é, também, espaço privilegiado da criação ideológica. Ela nos forçou a desvendar fatos, atitudes das nossas relações do cotidiano de professoras que até então eram quase invisíveis, mas que se revelaram fios entrelaçados aos nossos gestos, tons de voz, jeitos de olhar e de silenciar... A interação dialógica nos impeliu a olhar além do hábito, a compreender sentidos encobertos pelo hábito e, com isso, construirmos sentidos para as relações escolares, para as nossas práticas, para a maneira de ser...

Assim, pouco a pouco, os diálogos, como que fios, resultantes dos mais diferentes espaços e tempos de formação das professoras narradoras, foram se juntando harmoniosamente, matizando de cores um texto que fala da subjetividade e que, embora particular, passa a representar um coletivo.

E como o diálogo se revela uma forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo que a palavra seja o próprio espaço onde valores sociais muitas vezes contraditórios se confrontam, os primeiros encontros com as professoras revelaram esses conflitos, ao indicarem os mestres do passado como importantes referências para suas práticas docentes, ora tomados como modelos, ora como contramodelos. Rememorei com elas que os mestres são lembrados muito mais pelas suas qualidades humanas, traduzidas nas relações de afeto e respeito com seus alunos, do que pelas suas competências teóricas e técnico-pedagógicas.

Um matiz comum nesses momentos dialógicos se refere ao “gostar de ser”, de “sentir prazer” no trabalho como professora, embora, fique clara a importância deste trabalho como garantia da sobrevivência biológica e, também, possibilitador para cada uma de perceber sua ação não apenas como um fim em si mesma, mas circunscrita no espaço da política. Nesse sentido, a maneira de ser professora se constitui também com base numa visão de profissão como espaço de formação das novas gerações, numa docência voltada para a possibilidade de mudança e de transformação social. Esse indicador, entretanto, coexiste, em pé de igualdade, com o da angústia e insatisfação vivenciadas no trabalho diário, devido aos baixos salários (jornadas dobradas, correria de uma escola para outra, pesquisa de preços,

impossibilidade de tempo para lazer e convívio familiar, compromissos financeiros, dentre tantos outros).

As palavras das narradoras, carregadas de um conteúdo vivencial, foram, pouco a pouco, anunciando um outro fio e um novo matiz, desvelando a constituição de ser professor, apontando para um movimento de aproximação e distanciamento, de necessidade e desprestígio, de busca e de negação, no que se refere ao saber criado nas academias, chamado científico, e aquele criado pelos professores ao longo de suas práticas da profissão.

Mas, como não são simplesmente palavras o que pronunciamos ou escutamos, é preciso encontrar e compreender os sentidos que elas carregam. E as palavras das professoras indicam o interesse na atualização, na construção de conhecimento específico referente à profissão continuada, como outro fio, ampliando a tessitura deste texto em busca da compreensão do ir sendo professora.

Assim, embora haja certa resistência em se reconhecer o valor de formação em alguns cursos, algumas professoras não negam a iniciativa pessoal em participar de cursos, encontros, seminários, debates, congressos e leituras, em busca de um aprofundamento teórico e prático, fonte de motivação para o seu avanço (das professoras) como pessoas e como profissionais.

Este trabalho, mediante as vozes das professoras narradoras, levou-me a reafirmar que a formação se dá no social, nas práticas sociais, nas necessidades, finalidades e interesses de cada um os quais vão se amalgamando às formas de interpretação dos interesses e formas de poder em jogo na trama social: produzimos em nossa história. Do lugar social ocupado pelo sujeito, por entre os inúmeros fios, emerge a singularidade de cada um, tecida no compartilhamento, na interconstituição com o outro (família, professores, colegas de profissão, amigos...), com os encantos e desencantos da vida... Acontece nas músicas, nas páginas dos livros, dos jornais, das revistas... no caminhar pelas ruas... na participação das lutas sociais... na atuação diária como mãe, mulher, filha, cidadã, professora... Acontece com certeza também nos diversos cursos acadêmicos, nas inúmeras leituras em busca de respostas... de caminhos...

Assim vista, a constituição da maneira de ser do professor é mediada por inúmeros fios decorrentes da história de cada um, num constante movimento de aceitação... contestação... confirmação... negação dos sentidos dos signos encobertos pelo hábito. É o todo da vida que constitui a subjetividade... sonhos...

realizações... buscas incessantes... insatisfações... perdas... conflitos pessoais e profissionais; as inúmeras interpretações que se faz das coisas, dos fatos, dos seres que nos rodeiam, que povoam nossa vida... das nossas lembranças que puxam lembranças... da palavra que puxa palavra, que pede licença a Fernando Pessoa, e diz:

*“Sim, sou eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...”*

E “tal qual resultei de tudo” me coloco ir sendo professora, convivendo com tantas outras que, juntamente comigo, continuarão em busca de outras palavras... de *certa palavra*... que

*dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade

CAPÍTULO 10

PALAVRAS... MINHAS... DE TANTOS OUTROS... PALAVRAS DE CONSIDERAÇÕES... NÃO FINAIS...

E como a literatura tem me acompanhado ao longo da vida e, portanto, sempre presente no decorrer deste trabalho, recorro mais uma vez a ela, a Guimarães Rosa, para dizer que *“viver, se aprende: mas o que se aprende, mais, fazer outra maiores perguntas.”*

Assim, ao finalizar este trabalho penso ser importante não retomar algumas perguntas iniciais, mas anunciar algumas respostas que se fizeram possíveis e deixar em aberto para outros fazerem novos questionamentos...

Quando iniciei esta pesquisa tinha por suposto que ser professor depende da mescla de vários saberes... que os cursos de formação, invariavelmente, não só privilegiam uma espécie de saber, como negligenciam outras. Embora sejam muitas as dimensões que contribuem para a formação do professor, a dimensão do saber acadêmico – conteúdos específicos e técnicas pedagógicas – é a que tem merecido maior atenção nos cursos de formação.

Sem desmerecê-la ou negá-la por também julgá-la muito importante, neste trabalho me propus a perguntar quais imagens o professor guarda ao longo de sua vida como sendo marcantes para a constituição de seu ir sendo professor... Fui em busca de algo que está indissociavelmente ligado a aspectos da vida pessoal do professor, por acreditar que estes são decisivos para a construção da maneira de cada professor fazer a sua trajetória profissional, pois vejo a impossibilidade de se separar o individual do profissional ... buscar a compreensão dos muitos fios relacionados às crenças, aos valores, aos sonhos, aos desencantos, às lutas... às conquistas e às perdas vivenciadas que, mesclados com os conhecimentos específicos da formação de professor, matizam a maneira de cada um ir sendo professor.

Foi o desafio de ir em busca de outras possibilidades de ver... sentir... e compreender as narrativas de professoras no entrelaçado da vida e da profissão. Para tanto, precisava provocar a memória, ir em busca do que estava guardado no seu “palácio”... retomar os fios de lembranças do passado em palavras... dar sentido

ao presente... para a projeção do futuro. Nessa caminhada ficaram perguntas? Muitas... Respostas? Algumas... Dúvidas? Inúmeras...

As muitas perguntas que foram lançadas no início deste trabalho tiveram um tempo para chegarem a algumas respostas e lançar outras... e outras questões... agora é tempo de algumas considerações...

Essas considerações relembram uma frase de Paulo Freire, durante um encontro em que se falava de “disciplina”, no CDCC-USP (São Carlos), afirmando que *“ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre...”* Como professora quero, preciso aprender sempre. E aprendi com Vigotski, com o reforço das narrativas trazidas pelas professoras participantes, que as pessoas se constituem na sociedade e que, no processo dessa constituição, aspectos dessa sociedade transformam-se em parte dos próprios sujeitos, pois, a pessoa, ao participar das experiências socialmente, historicamente constituídas, apropria-se dessas experiências vivenciadas. Nesse sentido as memórias relatadas me confirmaram, mais uma vez, que no processo de se constituir o ir sendo professor há a multiplicidade das práticas sociais, dos pensamentos elaborados, das relações socialmente instituídas.

O ir sendo professor acontece no coletivo, a singularidade do pensamento individual emerge dos entrecruzamentos das correntes do pensamento coletivo. As nossas lembranças (memória) de ser professor alimentam-se da memória coletiva, estão enraizadas no movimento interpessoal das instituições sociais - a família, o grupo social, a escola, a profissão, a religião, o partido político – a que cada um de nós pertence. Portanto, ir sendo professor se constitui também nas palavras dos outros, nas histórias lidas ou contadas, nas músicas que nos acompanharam ao longo da vida, nas obras de arte com as quais interagimos, nos professores que tivemos, nos movimentos profissionais dos quais participamos (ou não), nos cursos que fizemos, nos encontros e desencontros, nos desafios diários, nas lutas constantes, nas perdas inesperadas e nas vitórias... enfim no contexto histórico vivido, tudo se constitui na mediação semiótica.

Aprendi também com Bakhtin que relembrar é obter uma leitura do passado, uma leitura que requer habilidades lingüísticas derivadas das tradições e da história oral de uma cultura. Assim nossas lembranças de ir sendo professor dependem da linguagem, dos significados constituídos socialmente e dos sentidos que cada um,

no ir sendo professor, dá a eles, pois sendo um sujeito social, o professor usa palavras, cujo sentido compreende. E cada palavra se faz acompanhar de lembranças; e não há lembranças a que não se pode fazer corresponder outras palavras. Nós falamos nossas lembranças antes de evocá-las; é a linguagem e é todo o sistema de convenções sociais com ela solidário, que permitem, a cada instante, a cada professor, constituir-se... fazer-se professor, pois *“somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos*, diz Galeano (1999). Nesse sentido anuncio a possibilidade de cada um buscar na sua história de vida, de formação, o ponto de partida, o fio da construção do ser professor. Trata-se de um trabalho não de desconstrução do que está pronto, mas utilizar as lembranças, fatos, acontecimentos, práticas, palavras guardados na memória como instrumentos de formação, como ponto de partida para a descoberta e a construção de outros (novos ?) saberes; é partir do professor para a constituição do professor.

Este mesmo fio foi também anunciado por Nóvoa (1995a) ao falar sobre a importância das pesquisas sobre a vida dos educadores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes, considerando “as histórias de vida” uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. Ele diz que essas abordagens *“podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e delinear uma profissionalização baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação”*. É uma possibilidade de o professor se tornar professor não somente pelo hábito, mas pelo que está relacionado à sua vida, ao tipo de pessoa que ele quer se tornar. É, no dizer de Fontana (2000a), não só olhar, mas reparar, *“que é ver aquilo que não se dá a ver, que só deixa indícios; ou então, aquilo que por ser evidente, por dar-se a ver, desconsideramos”*. Não se trata de uma postura de buscar no outro a responsabilidade do que cada um é como professor, mas considerar aquele mesmo sentido anunciado pelo poeta em um momento histórico do nosso país, *quem quer faz a hora, não espera acontecer...* É uma postura de quem se volta para si, sabendo-se parte de um grupo social, inserido histórico e geograficamente, agindo como sujeito da sua constituição de ir sendo professor, investindo na sua formação não só porque é uma necessidade de desenvolvimento na carreira, pois dela depende o sustento material, mas também porque se acredita na constituição de ser professor no compartilhamento, na interação com os pares, nas leituras e estudos

atentos a respeito de questões do cotidiano que nos afligem, no olhar para os inúmeros fios emaranhados na nossa memória enunciados pelos diversos autores com os quais se dialogou ao longo da vida. É no dizer de Bakhtin, buscar o eco das inúmeras vozes que se juntaram à nossa, num processo dialógico, de confrontação permanente, para proferir a nossa contrapalavra, a nossa réplica. É, parafraseando Carlos Drummond de Andrade, em meio às contradições que vivenciamos na escola, no grupo social, confrontarmos o discurso ideológico, rompermos com ele e buscarmos o nosso jeito particular de ir sendo professor, de buscar palavras, de *“lutar com palavras”*, sabendo-se que *“é a luta mais vã”*, e no entanto... *“lutamos mal rompe a manhã”*.

OUTRAS VOZES... A QUEM NOS REFERIMOS

ABRAMOVICH, F. (Org). *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores*. São Paulo: Gente, 1997.

AGUIAR, J. A. de. *Espaços da memória: um estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Ed. USP: Fapesp, 1998.

ALARCÃO, I. (Org). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. I. de. *O Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. Tese (doutorado) – FEUSP, São Paulo: 1999.

ALVES, R. *Aprendo porque amo*. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 nov. 2002. Folha Sinapse.

ANAIS DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCADO. Brasília: MEC, 1993.

ANAIS DA I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCADO. São Paulo: Cortez, 1981.

ANAIS DA II CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCADO. São Paulo: Cortez, 1982.

ANAIS DA III CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDLLCAÇÃO. São Paulo: Loyola, 1984.

ANAIS DA 1V CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: Cortez, 1988.

ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANFOPE. *Documentos finais dos VI, VII e VIII Encontros Nacionais*. 1992/1994/1996.

ARAGÃO, R. M. R. de. “*Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimentos...*” In: *Revista de Ciência & Tecnologia*. Piracicaba-SP: Editora UNIMEP, Ano 2, Nº 3, Julho/1993.

_____. A investigação narrativa no âmbito da história oral de ações escolares de ensino e de aprendizagem. *Revista RESGATE do Centro de Memória da UNICAMP*, nº6, 2004.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. *Magistério primário e cotidiano escolar: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 1995.

BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI Editores. criação verbal. 1985.

_____. (VOLOCHINOV, V.N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Huisitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

_____. *Que es el lenguaje?* In: Silvestri, A. & Blanck, G. *Batijin y Vigotski: la organization semiótica de la consciencia*. Barcelona, Antropos, 1993.

_____. *The Bakhtin reader*. New York, Edward Arnold, 1994.

BENJAMIN, W. “O narrador”. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas, vol. I. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BERGER, P. & LUCKMANN. *A construção social da realidade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1979.

_____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRANDÃO, C. R. *O sentimento do mundo: memória, destino e cenários da vida entre errantes mineiros*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *As faces da memória*. Campinas, 1997. (Coleção Seminários).

BRASIL. *Decreto Presidencial nº 3276 de 6/12/1996* – dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

_____. *Lei Federal 9394/96, aprovada em 20/12/1996* – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União. Ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996 p. 27.833-27.841.

_____. *Lei Federal 9424/96, aprovada em 24/12/1996* – estabelece a subvinculação de recursos para a área da Educação.

_____. *Ministério de Educação e Cultura. Lei Federal 9394/96, aprovada em 20/12. Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior, maio/2000* (mimeo).

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares para a formação de professores*, set. 1999 (mimeo).

_____. *Parecer nº 115/99 de 19/08/99* – estabelece as normas para a organização dos Institutos Superiores de Educação.

_____. *Parecer nº 970/99* – orienta a organização dos Institutos Superiores de Educação.

_____. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*, maio 2000 (mimeo).

BREZINSKI, Í. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG – Secretaria de Educação e Cultura, 1987.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, nº 68, pp. 80-108, 1999.

BUENO, B.; CATANI, B.; SOUSA, C. P. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CANDAU, V. M. F. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CATANI, D. B. (org. et al.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CAVACO, M. H. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

CAVALCANTE, M. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1998.

CAVALCANTI, J. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CONNELLY, M. & CLANDININ, J. *Relatos de experiencia e investigacion narrativa*. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, D. J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transcrição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

_____. *O bom professor e sua prática*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. [http: /www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext).

DEMARTINI, Z. de B. F. *Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais*. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org.) Experimentos com história de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

FAZENDA, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez. 1992.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDES, M. V. P. *Na periferia do sonho: crônicas de uma experiência de formação de professoras*. 2000. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERRAROTI, F. *Sobre a autonomia do método biográfico*. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (eds.) O método autobiográfico e a formação. Lisboa: Ministério da saúde, 1988.

FERRER CERVERÓ, V. *La crítica como narrativa de las crisis de formación*. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (a)

_____. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (b)

_____. *Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora*. Cadernos CEDES, Campinas: Papirus, n. 50, 2000. (c)

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. & SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

FUSARI, J. C; CORTESE, M. *Formação de Professores a nível de 2º grau. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 68, 1989.

FONSECA, M. A. Michel Foucault e a constituição do sujeito. SP : Educ Ed. da Puc – SP, 1995.

GADOTTI, M. *Pedagogia da terra*. 2ª edição. São Paulo: Petrópolis, 2001.

GALEANO, E. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Proto Alegre: L&PM, 1999.

GATTI, B; ROVAI, A. *Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: antigos cursos Normais. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 20, 1977.

GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ-GÓMEZ. *Comprender y transformar la escuela*. Madri: Morata, 1992.

_____. *La desregularización dei currículo y la autonomía de los centros escolares. Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 13, 1994.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GINZBURG, C. *Mitos emblemas e sinais. Morfologia e História*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1990.

_____ & MACLAREN, P. *Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 1997.

GÓMES, A. P. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação* Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção: Temas de Educação).

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. *Revendo o ensino de 2º grau – Propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

GOODSON, I. *Teachers' life stories and studies of curriculum*. In: _____ (Ed.). *The making of curriculum*. Philadelphia, Falmer Press, 1988. (Collected Essays).

GREENE, M. *El professor como extranjero*. In: LAROSSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

HAGUETTE, T. M. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

HUBERMAN, M. *Teachers careers and social improvement*. *Journal of Curriculum Studies*, Glasgow, v.20, p.119-132, 1988.

JOBIN & Souza, S. *Infância e linguagem – Bakthin, Vygotsky, Benjamin*. Campinas, Papirus, 1994.

KENSKI, V. *A construção social da inconsciência*. Caderno Cedes 26 (org.). Campinas, Papirus, 1992.

_____. *Sobre o conceito de memória*. In FAZENDA, Ivani. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. *Memória e prática docente*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *As faces da memória*. Campinas: 1997.

LE GOFF, J. *História e memórias*. Tradução: Bernardo Leitão et. al. 4ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEONTIEV, A. O. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____; PIMENTA, S. G. *Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança*. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, nº 68, pp. 239-277, 1999.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. *Formación dei profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2000.

MEDIANO, Z. et al. *Repensando a Escola Normal*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1987.

MELLO, T. *Faz escuro mas eu canto. A canção do amor amado*. Antologia poética, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1996.

MENESES, A.B. de. Memória: matéria de mimese. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *As faces da memória*. Campinas, 1997. (Coleção Seminários).

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000.

MOITA, M. C. *Percurso de formação e de trans-formação*. In: NÓVOA, A. (org) *Vidas de Vidas de professores*. Portugal : Porto, 1992.

MONTEIRO, S. B.; SPELLER, P. “*Formação de professores e as questões da pós-modernidade*”. In: *Revista de Educação Pública*. Cuiabá: EDUFMT, v. 8, nº 13, 1999.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. (a)

_____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. (b)

PAIVA, V. *Violência e pobreza: a educação dos pobres*. SP: Cortez, 1991.

PEREIRA, L. *Magistério primário numa sociedade de classes. Estudo de uma ocupação em São Paulo*. SP: Pioneira, 1969.

PÉREZ GOMEZ, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática*/ São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. *A pesquisa em didática (1996-1999)*. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio

de Janeiro: DP&A Editora, 2000. (Home-page GT Didática da Anped: <http://sites.uol.com.br/smonteiro/anped>).

PINAR, W. F. *Whole, bright deep with understanding. Issues in qualitative research and autobiographical method*. In: _____. Contemporary curriculum discourse. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick, 1988.

PINHEIRO, L.M. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários. II Conferência Nacional de Educação. Anais. Porto Alegre: MEC/Inep, pp. 125-98, 1967.

ROCHA, M. de L. R. *Mudanças qualitativas no conhecimento sobre o trabalho docente*. In: FAZENDA, Ivani. Um desafio para a didática. São Paulo: Loyola. 1988.

SCHAFF, A. O marxismo e o indivíduo. RJ : Ed. Civilização Brasileira. 1978.

SMOLKA, A. L. *"The (in)proper and the (in)pertinent in the appropriation of social practices"*. Paper apresentado no Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory. Dinamarca: University of Aarhus, 7-11 jun. 1998.

_____. *A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural*. *Educação & Sociedade*. n: 71, 2000. p. 166-194, Jul.

SOARES, M. *Metamemória: memórias*. Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

TODOROV, T. M. B. *The dialogical principle*. Mineapolis, University Minnesota Press, 1984.

VICINO, M. de L. *Discurso, memória e história oral: um estudo de narrativas de mulheres cientistas*. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Del arte*. Barcelona, Barral Editores, 1972.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, K. *Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and democratization of schools*. *Teachers College Record*, v. 92, nº 3, 1991.

_____. *El maestro como profesional reflexivo*. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 44-49, 1992.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico*. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.