

A escrita de si como alternativa de formação docente: análise de uma experiência

Rosário S. Genta Lugli*
Vivian Batista da Silva**

Resumo

Neste trabalho, pretende-se apresentar uma análise da escrita de memórias da vida escolar de professoras em exercício, das séries iniciais do ensino fundamental, que, ao realizar um curso de formação em nível universitário, foram estimuladas a escrever, em momentos determinados, suas recordações a respeito da escola e de seu cotidiano como alunas. Essa atividade pretendia fazê-las refletir sobre a origem de suas próprias concepções a respeito do ensino e da escolarização. Os escritos das professoras constroem um discurso que se apresenta de diferentes modos: o falar de si (uma escrita mais pessoal), o falar para o outro e as formulações didáticas (quando registram aquilo que imaginam ser o que se espera delas). A análise utiliza como referenciais teóricos os conceitos de *habitus*, de Bourdieu, os trabalhos sobre memórias de professores de Denice Catani, Christine Josso, bem como o conceito de representação de Roger Chartier.

Palavras-chave: Formação docente; Autobiografia; Memória.

Writing about oneself as an alternative for teachers' education: analysis of an experience

Abstract

The aim of this paper is to present an analysis of the memories of schooling written by teachers of the first four years of elementary school. They were produced during a college course specially prepared to certificate teachers that were already in the job – in several moments the teachers were stimulated to remember their everyday life as students in school. This activity had as an objective for them to start a reflection on their own conceptions about teaching and schooling. The teachers' writings allows us to see a discourse that presents itself in three different manners: a personal speech, writing to others and the didactic formulas. We used as theoretical references to this analysis the concepts of *habitus*, from Bourdieu, and the studies on teachers' autobiographies by Denice Catani, Christine Josso, as well as the idea of representation by Roger Chartier.

Keywords: Autobiography; Teacher education; Memory.

Introdução

O que os professores têm a dizer sobre o seu próprio trabalho? Que imagens constroem acerca das escolas onde atuam ou atuaram? Quais foram suas aulas mais marcantes? O que é ser um bom professor ou um bom aluno? Questões como essas são comumente tratadas em textos memorialísticos produzidos em cursos de formação docente, no intuito de se recuperar as vivências desses profissionais durante sua época de alunos, levando-os assim a perceber o quanto devem à sua infância, especialmente à sua vida escolar, ainda que de forma inconsciente, na construção de suas práticas e relações que, enquanto professores, estabelecem cotidianamente com seus próprios alunos. Tal proposta justifica-se pela importância das representações sobre o trabalho escolar, cuja retomada pode favorecer uma reflexão mais concreta acerca dos referenciais teóricos

apresentados aos professores ao longo de seu processo de formação (Meirieu, 1998). Pode-se dizer que a produção de textos memorialísticos favorece nos professores uma sensibilização para o cotidiano, o qual passa a ser visto como algo “novo” ou “ressignificado”. Tais experiências passam a ser dignas de exame, pois os significados pessoais da memória individual na relação com as memórias coletivas e associados às categorias teóricas permitem a cada professor identificar questões de interesse pessoal.

Enquanto procedimento destinado à formação docente, a escrita de si possibilita o deslocamento dos tradicionais recortes disciplinares, de modo a enfatizar a voz dos professores, suas trajetórias pessoais e de trabalho, tomadas como modalidades de saber cruciais para o aperfeiçoamento da docência. Mas, ao reconhecermos o magistério como uma profissão feminina, exercida em sua maior parte pelas mulheres, a valorização da memória dos próprios profissionais assume uma dimensão ainda mais ampla. Para além de

Endereço para correspondência:

*E-mail: genta.lugli@unifesp.br

**E-mail: vivian.silva@saofrancisco.edu.br

incorporar as experiências dos docentes – e não apenas os conhecimentos desenvolvidos pelos especialistas – como parte de projetos de formação, os textos de memórias dão luz às experiências de professoras e mulheres. Elas vivenciaram relações e imposições de gênero que contribuíram para ocultar ainda mais os saberes produzidos cotidianamente no exercício da docência. A entrada de alunas e professoras no campo educacional foi historicamente associada à suposta queda da qualidade das escolas, bem como à desvalorização econômica e social do ofício do magistério. Estudos como os de Demartini e Antunes (1993) evidenciaram que a idéia de submissão e domesticidade femininas articulou-se às limitações impostas às professoras ao ocuparem postos pouco reconhecidos na hierarquia do sistema educacional. As vozes dessas personagens, ao serem valorizadas, podem assim favorecer a produção de uma *contramemória* profissional (Sousa; Catani; Souza; Bueno, 1996).

Em São Paulo, a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), nos anos 1990, foi uma das primeiras iniciativas que, entre outras atividades, reuniu professores e professoras da rede pública do estado e alunos e docentes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Catani, 1997). Esse e outros projetos já desenvolvidos a partir de relatos autobiográficos compõem, em menos de vinte anos, um conjunto de experiências de formação docente. O que se quer analisar aqui é um trabalho específico dentre esses projetos, tomando-se como campo de análise uma das turmas de um curso de formação de professores já em exercício, realizado no interior paulista, durante os anos de 2003 e 2004. Esses profissionais trabalhavam, na ocasião, num sistema de ensino que tinha sido recentemente municipalizado e, portanto, estava em estruturação, tentando atender às exigências postas pela última Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/1996) com relação à formação em nível superior para todos os docentes do ensino fundamental. Participaram do curso professoras que haviam estudado até o nível secundário, conhecido como Habilitação Específica para o Magistério. A sua formação em nível superior seguiu uma proposta metodológica específica e relativamente nova: as atividades estavam organizadas a partir de um extenso material impresso elaborado especificamente para o curso, contando também com a realização de videoconferências proferidas regularmente acerca de determinados temas e exercícios que chegavam às alunas via internet e eram permanentemente acompanhados. Esse tipo de trabalho articula uma estrutura complexa de ensino, que pode ser chamado de ensino a distância, quando são consideradas as videoconferências e os trabalhos via internet, mas, ao

mesmo tempo, as atividades contavam com o apoio direto de professores que acompanhavam as atividades diariamente e outros que orientavam a escrita de trabalhos, como a monografia final do curso.

Além disso, ao longo de um ano e meio houve a realização de treze relatos memorialísticos¹ a respeito de temas relativos às mais variadas modalidades de experiências dessas professoras na escola, desde o currículo, passando por aspectos didáticos variados, tais como as razões da escolha da profissão, o início das relações com a leitura, a aprendizagem dos diversos conteúdos, materiais didáticos etc. Em cada um desses momentos, a classe, reunida, recebia alguma forma de estimulação para a lembrança, como um filme, uma música e textos variados. A partir dessa sensibilização, havia um roteiro com questões que orientavam o relato, de modo que certos aspectos fossem obrigatoriamente contemplados pelas alunas. O conjunto desses relatos foi entregue ao professor responsável pela turma ao final do curso. Dentre esses textos, pudemos utilizar um total de quarenta para a análise aqui apresentada. Naquela altura, as autoras desses memoriais trabalhavam no ensino infantil e nas primeiras quatro séries do ensino fundamental e suas idades oscilavam entre vinte e cinco e cinquenta anos. Sem dúvida, essas características explicam dois aspectos fundamentais vislumbrados quando do exame dos relatos. Um relativo aos diferentes tipos de experiências das professoras, decorrentes dos vários momentos em que elas freqüentaram o ensino primário ou aos anos de carreira no magistério. Ao mesmo tempo, foram notáveis algumas questões recorrentes em todos os relatos, o que evidencia alguns núcleos comuns que estruturam a vida profissional desse grupo.

Os escritos das professoras permitem identificar a utilização de mecanismos discursivos para dizer e para silenciar a respeito de determinados temas. Quando elas falam de si na escrita, observam-se construções que utilizam a primeira pessoa e um tom mais próximo da fala, menos “pedagógico” ou “literário”. Quando se ocultam na escrita, o que se vê são construções que soam artificiais, com elogios desmesurados à Secretaria da Educação e ao curso – dizem aquilo que imaginam ser o que se espera que digam. Outra forma de fazer o mesmo é reproduzir o discurso pedagógico aprendido no curso, ou seja, ao invés de relembrar como eram suas relações com a avaliação, elas escrevem sobre avaliação formativa, reproduzindo o discurso prescritivo que é habitual na didática. Ao invés de textos memorialísticos, as professoras escrevem como deve ser a avaliação. Em alguns momentos essa reprodução do discurso pedagógico pode ser considerada natural, tendo em

vista que era o primeiro contato que elas tinham com a “pedagogia legítima”, tratando-se provavelmente de uma forma de apropriação inicial de representações sobre o ensino. Em outros, fica patente a busca por retratar-se como “boa professora”. Houve algumas, em torno de cinco do total, que copiaram as memórias entre si – os textos eram idênticos, com ligeiras alterações, como o nome da cartilha com que foram alfabetizadas ou o nome da primeira escola. Ao nosso ver, o recurso ao plágio constituiu uma estratégia de resistência a uma atividade que não desejavam fazer e que, no entanto, eram obrigadas a realizar para cumprir uma das etapas do curso. Quanto a essa questão, devemos lembrar que tanto Catani (1997) como Josso (2004) enfatizam o caráter necessariamente voluntário e livre do trabalho memorialístico – os sujeitos da memória devem aderir voluntariamente ao processo e ter a liberdade de retirar-se dele quando desejarem. Talvez seja conveniente tomar as características desses relatos como modos de funcionamento da memória desse grupo de professoras, seja pelo conteúdo que deram a ver seja pelo uso da escrita. É de se esperar, portanto, que, ao estruturarem sua palavra numa situação escolar e formal, as professoras confirmem as representações mais correntes de boa aluna, caprichosa e esforçada sem ser intelectualmente brilhante, aspectos esses ligados ao lugar ocupado pela mulher na escola.

As experiências como alunas

Que tipo de alunas essas professoras foram? Ao falarem de sua escolarização, algumas não permitem identificar aspectos mais específicos de seu desempenho como estudantes; no entanto, um número considerável dentre as professoras que falam de seus resultados escolares não se identifica como boa aluna. É o caso de relatos que contam histórias de reprovações, de desempenho sofrível ou de dificuldades para a compreensão da leitura ou da matemática. Aquelas que se identificam como boas alunas utilizam adjetivos tipicamente femininos (Carvalho, 2001), tais como: “capricho” (do caderno de lições, da letra), “disciplinada”, “obediente”, “educada”, “boas notas”, “nota dez”. Um exemplo disso é a afirmação: “Todas as minhas professoras de 1ª a 4ª série foram muito boas, todas gostavam muito de mim por eu ser uma aluna obediente e comportada.” (Memorial 21). Pode-se ver o tipo de elogio que elas recebiam das suas próprias professoras e como isso contribuiu para a construção de uma lembrança positiva com relação a esses momentos da escolarização, conformando imagens e comportamentos ideais esperados dos alunos. Talvez elas valorizem hoje esses mesmos aspectos em seus alunos,

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 37-45, jan./jun. 2007

mas as fontes desta análise não permitem fazer esta afirmação. Há ainda algumas que apresentam certa ambigüidade na definição do tipo de desempenho que tiveram na escola:

Durante todo o meu tempo de estudo [a partir do ginásio] nunca obtive as melhores notas, mas sempre fui uma aluna esforçada e as notas não eram as piores. (Memorial 21)

[...] nunca fui uma aluna nota dez, mas nunca repeti o ano escolar. (Memorial 19)

Portanto, se essas professoras em geral não se consideraram alunas excepcionais, também não foram exemplos de indisciplina, o que evidencia experiências que se podem considerar mais “comuns”, porque se enquadraram na imagem de alunas “normais”. Ao lado das notas medianas, às vezes até sofríveis, destaca-se a adesão às regras de comportamento escolar. Trata-se de uma espécie de “posição intermediária” de alunas que não se sobressaíram quanto à aprendizagem dos conteúdos, mas que puderam adequar-se de forma satisfatória ao cotidiano escolar.

A escolha do magistério

No que se refere à opção pelo magistério, as razões mencionadas estão longe de corresponder ao estereótipo do “amor pelas crianças” que circula a respeito das professoras primárias. Tratou-se, segundo boa parte dos relatos, de opções realistas, movidas pelos investimentos possíveis dados o momento de vida, as condições financeiras e as condições do ambiente social de origem. Algumas escolheram o magistério após terem se dedicado a outra atividade, outras porque este constituía o único curso profissionalizante oferecido na cidade de origem e não havia condições financeiras para cursar uma faculdade. Deve-se observar que a necessidade de trabalhar imediatamente após a conclusão do secundário está presente na totalidade dos relatos. Há algumas que decidiram tornar-se professoras pela presença de um vínculo afetivo com a escola e outras ainda que, após terem criado os filhos, decidiram tornar-se professoras para “transmitir algo às crianças”. Todas afirmam ter desenvolvido um vínculo afetivo muito forte com a profissão, mesmo aquelas cuja dedicação ao magistério é percebida mais como fruto das condições de vida do que de uma “vocação”. Alguns trechos das memórias, como os que seguem, explicitam tal leitura:

Fiz o colegial, depois mais dois anos de Contabilidade; aí como não tinha mais nada para fazer e não tinha

dinheiro para pagar uma faculdade, resolvi fazer o magistério público em Cabreúva. (Memorial 29)

Escolbi ser professora porque na cidade em que eu morava não existia outro curso que fornecesse um diploma. (Memorial 30)

Minha professora da primeira série era perfeita, linda... Usava um guarda-pó rosa todo bordado nas barras e na gola. Ali surgiu meu interesse (ou despertou minha vocação) ao magistério. Queria ser como ela. (Memorial 40)

Quando estava na 7ª série substituí uma amiga por quinze dias, que foram suficientes para determinar minha profissão. Não recebi apoio de ninguém, foi uma decisão difícil, para fazer o magistério tive que mudar de estado. (Memória 10)

Escolbi ser professora porque, quando eu era criança, eu já brincava de “escolinha” e dizia que iria ser professora. Tinha até uma lista de chamada e dava aula para crianças fictícias e o meu nome era “Nilce”, o nome da minha professora da primeira série.

Quando resolvi fazer magistério, meus pais me apoiaram, porque já tinha tias e uma irmã professora. (Memorial 22)

Escolbi ser professora por diversos motivos, ou seja, por ser um curso gratuito, porque admirava muito minha professora, gostava muito de brincar de escolinha e que era a profissão que a maioria das mulheres desejavam. (Memorial 24)

As escolas onde estudaram e os materiais que usaram quando eram estudantes

Ao descreverem a escola na qual estudaram, todas, sem exceção, a classificam como “tradicional”, significando uma situação na qual todo o poder e o conhecimento estavam nas mãos do professor.

Também referem-se a esse ensino “tradicional” como memorização – em vários relatos consta a mesma situação: como a professora somente avançava nas lições da cartilha de alfabetização quando a leitura da mesma estava completamente dominada, as crianças memorizavam o texto em casa e fingiam que liam em sala de aula, para que a lição avançasse.

A professora “só mudava de lição quando todos os alunos decoravam” (Memorial 36).

Quanto às outras disciplinas, como matemática, ciências, história e geografia, a lembrança também é de um ensino calcado no extenso uso da memória e da

cópia. Os pontos eram passados na lousa e todos tinham que copiá-los no caderno – isso somente não acontecia quando havia livros didáticos, que eliminavam a necessidade da cópia do “ponto”. Nesse sentido, a presença do livro didático constituía um alívio para as crianças e, embora as professoras o reconheçam hoje como um elemento empobrecedor das práticas, é lembrado pela grande maioria com carinho e admiração, tendo sido o único material impresso a que tinham acesso quando crianças no meio rural. Algumas frases são, nesse sentido, denotativas desta interpretação:

A cartilha pra mim era muito significativa, pois na época não tínhamos muito contato com livros, então cuidava da minha como se fosse um tesouro. (Memorial 37)

Aqueles textos, mesmo sem conteúdo, me faziam viajar através da leitura. Saía da minha mesmice para imaginar outros modelos de família, de sítios, de palavras e de idéias. Eu ficava encantada com as figuras. O dia que eu percebi que os animais podiam falar, fiquei deslumbrada. (Memorial 34)

[...] eram livros fascinantes, e aquele cheiro de papel novo e os desenhos me encantavam. (Memorial 33)

Bom, no meu ponto de vista eu acho que os livros didáticos (a cartilha) não eram tão ruins no passado como se falam. Se eles fossem ruins não haveria profissionais antigos com boas qualidades e ótima formação conservadora. (Memorial 28)

[...] como não tinha acesso a outros tipos de livros, achava linda a cartilha, gostava muito de ver as figuras e ler as lições. (Memorial 18)

Alfabetizei-me com a cartilha Caminho suave; o que mais gostava nela era a capa; lembro-me de estar na lição do gato e ainda não saber ler nada a não ser a cartilha. Decorei-a praticamente inteira. (Memorial 10)

A avaliação que as professoras do curso fazem dos livros didáticos é muito influenciada por esta vivência da cartilha como primeiro livro – embora sejam obrigadas a reconhecer as críticas quanto a seu conteúdo pobre e descontextualizado, elas recusam-se a abandonar o livro didático como recurso importante na sala de aula, mesmo observando que é “um recurso entre outros”. Algumas ainda observam que os livros didáticos hoje estão mais bem planejados e possuem conteúdos relevantes, diferentemente daqueles que

eram utilizados quando elas eram alunas e, portanto, podem continuar a ser utilizados. Muitas deixam entrever o seu espanto e uma certa decepção com o pouco valor que os alunos dão aos livros que recebem gratuitamente para estudar. Atribuem isso a um maior contato do que aquele que elas tiveram com a palavra impressa, pois vêem hoje uma abundância de materiais de leitura muito maior.

Muitas identificam as dificuldades que carregam quanto à matemática ou leitura na ênfase que foi posta na memorização dessas disciplinas em detrimento da compreensão de sua lógica. Nesse aspecto todas são muito enfáticas ao dizer que procuram fazer que seus alunos compreendam o que aprendem, para que não tenham as mesmas dificuldades que elas.

Aprendi a contar, contando, pulando corda, jogando pedrinhas, enfim, brincando, e sempre com a ajuda de meu pai e minha irmã, mas na escola a matemática parecia um bicho de sete cabeças, parecia tudo sem sentido, tinha que ser tudo decorado e eu não sabia nem sequer para que serviria tudo aquilo. (Memorial 27)

As professoras que as professoras tiveram

Um aspecto extremamente curioso nas memórias dessas professoras refere-se a suas descrições das boas professoras. Absolutamente todas utilizam o adjetivo “carinhosa” para qualificá-las, e a este somam-se outros que complementam uma idéia de desvelo, tais como “dedicação” e “paciência”. Poucas falam da beleza ou da elegância de suas professoras e, no entanto, há um relato que se destaca por caracterizar a presença física dessa professora como acolhedora – trata-se de um episódio vivenciado durante a quarta série, com uma professora “muito meiga e carinhosa”. A classe descobriu, após uma aluna ter pedido à professora para beijá-la, que o seu rosto era muito macio. A partir daí todos os alunos quiseram beijá-la para sentir a maciez de seu rosto e isso tornou-se uma prática diária naquela sala de aula (Memorial 26).

A afetividade e a capacidade de acolher os alunos constituem valores muito presentes nas memórias dessas professoras e, provavelmente, fazem parte da sua própria representação como professoras em sala de aula. Um dos memoriais apresenta um indício significativo para que se compreendam as razões dessa ênfase tão forte na afetividade como aspecto da atuação do professor primário: registra-se ali que as professoras importantes no primário foram as que a fizeram sentir-se em casa na sala de aula (Memorial 19). Ora, se considerarmos a descrição das atividades escolares feita nos dois parágrafos anteriores, vê-se que

a escola era vivida, em grande parte das vezes, como um ambiente tedioso e, pode-se acrescentar, inóspito para essas crianças que precisavam ocupar um lugar que não compreendiam e adquirir uma cultura que não fazia sentido nem tinha referenciais que pudessem ser identificados nas suas vidas cotidianas. Muitos relatos falam do medo das punições e da contrariedade que a obrigação escolar causava; poucos falam da escola primária como um lugar de aprendizagens preciosas. Nesse contexto, pode-se imaginar que para uma criança entediada, triste e amedrontada, contar com uma professora afetuosa e atenciosa constitui algo marcante.

[...] quando errava tinha que copiar várias vezes a palavra até cansar, era monótono demais. (Memorial 22)

Nunca a professora fazia leituras diferentes, era sempre a mesma rotina e sem saber como acabei lendo. De repente eu lia além da cartilha, outros livros que chegavam à minha mão. Poucas eram as práticas de leitura fora da escola. Como já relatei, os livros eram usados por poucas pessoas. (Memorial 14)

No mesmo diapasão moral, as caracterizações das más professoras constituem o exato oposto das boas professoras: ao carinho, opõe-se a desatenção e a agressão, como no relato do Memorial 16, no qual a autora conta que chegou à segunda série sabendo somente copiar, sem ter finalizado a cartilha. Na sua sala havia outros alunos na mesma situação, que foram colocados pela professora da segunda série todos juntos num dos lados da sala, para terminarem de copiar o resto do livro, sem assistência nenhuma da docente. Ao final do ano esse grupo de alunos evidentemente não tinha aprendido o que deveria e, portanto, essa professora os reprovou. Em outro memorial encontramos uma história semelhante, de uma menina que havia sido levada a estudar num ginásio da cidade, tendo feito o primário em escola rural. Nesse ginásio, o ensino era muito avançado para o que ela havia aprendido na escola rural e a professora era muito enérgica:

Um dia, ela me chamou e fez lá uma pergunta que eu não soube responder, então sem perder tempo ela disse: “você não sabe nada” e a partir desse dia não me chamou mais; as vezes eu até sabia o que ela estava perguntando, mas ela não mais me solicitou para nada. Ela não imaginou o quanto aquela frase repercutiu na minha vida. Em julho eu regresssei para Cabreúva e não quis mais voltar. Minha tia comentou comigo que a Vera é professora boa de aluno bom. (Memória 24)

Todas as alunas mencionam algum tipo de dificuldade financeira dos pais, que levava à demora na compra do uniforme, dos livros, do material e, em alguns casos, significavam o abandono da escola para trabalhar. Essa situação de privação do material adequado para o estudo parece ter sido vivida com uma expectativa que as faz valorizar os aspectos materiais da experiência escolar. O Memorial 15, por exemplo, inicia falando de uma caixa de lápis de cor com 36 cores – como seus pais eram pobres, levaram o ano todo para juntar o dinheiro necessário. A autora do Memorial 36 lembra que nunca levava lanche para o recreio e que adorava as lancheiras das outras meninas, que eram cor de rosa com alças brancas. Ela recorda que tinha muita vontade de comer lanche como as outras. Nessa época, sua família passava por dificuldades, porque o pai havia adoecido e eram 7 filhos vivendo em São Miguel Paulista, bairro periférico de São Paulo que passava por uma explosão populacional naquela época. Durante o ginásio, ela trabalhou como doméstica – e é preciso observar que a autora desse memorial terminou esse nível de ensino com 18 anos, em 1972. Outra situação desse tipo refere-se ao uniforme escolar como um elemento caro: a autora do Memorial 21 conta que, durante o ginásio, tinha somente um vestido para freqüentar a escola e seus colegas faziam “troça” dela por ir sempre com a mesma roupa. Ela lembra do alívio que sentiu quando seus pais conseguiram finalmente o dinheiro para comprar o uniforme e ela foi deixada em paz. Menções ao trabalho infantil “em casa e na roça” também são muito freqüentes. Várias contam que trabalharam, durante o ginásio, como empregadas domésticas ou no trabalho agrícola para poder custear os estudos.

Tendo essas questões em vista, pode-se situar socialmente esse conjunto de professoras e compreender melhor as justificativas para a escolha do magistério comentadas anteriormente: a escolha do curso, porque era o único secundário técnico gratuito na cidade, faz todo o sentido, embora pareça estranha, dada a imagem tradicional da professora primária como “afetiva” e “vacionada”. Ocorre que é preciso lembrar que essa imagem tradicional correspondeu a um momento em que uma faixa privilegiada da classe média e as filhas das classes dominantes escolhiam ser professoras porque representava uma das poucas profissões adequadas para as mulheres e um melhor preparo para o casamento. Não se trata mais dessa situação, no caso das professoras de que falamos aqui – o magistério como curso de formação de professoras já não era tão valorizado quando a maioria delas o cursou, durante as décadas de 1970 e 1980. A representação social das professoras vinha passando por grandes transforma-

ções, vinculadas à precarização das condições de trabalho e à desvalorização salarial que se assistiu desde o final dos anos 50. Já nessa década a imagem da “normalista” vinha se transformando naquela da “profissional do ensino”, que deveria ser detentora de uma formação especializada, bem como mais bem remunerada. O regime militar silenciou as demandas sociais das professoras, e o que se assistiu até o início da década de 80 foi o abandono do sistema escolar em termos de investimentos em infra-estrutura e salários, o que ocasionou uma forte desprofissionalização do magistério em São Paulo. Professores sem formação adequada e sem contrato de trabalho eram freqüentes no magistério estadual paulista e isso somente começou a ser revertido no final da década de 1980 e início de 1990, com a realização de concursos, capacitações e a exigência de formação adequada para o ensino. É preciso observar que, embora o contexto social e econômico desse período permita compreender melhor e localizar as trajetórias sociais dessas professoras, não se trata de estabelecer uma relação direta entre esses elementos, porque os marcos temporais que cada uma delas utiliza remetem obrigatoriamente aos significados que elas constroem para suas trajetórias pessoais no ato de registrá-las. Isso fica evidenciado quando vemos que somente uma das memórias estabelece relação explícita com esse grande contexto social.

No entanto, a pobreza da condição social de origem é algo que ficou marcado e que promove uma forte identificação de algumas delas com seus alunos. A autora do Memorial 20, por exemplo, lembra-se de ter sofrido discriminação na escola, porque era muito pobre. Em razão disso ela usa de um movimento de rememoração em sala de aula para estabelecer uma projeção para o futuro com seus alunos que ela identifica como “carentes”.

Falo da minha vida, do meu passado, das minhas dificuldades. Eu consegui porque tive vontade, portanto eles também podem e devem conseguir um futuro melhor, uma vida decente, digna de ser vivida. (Memorial 20)

De modo geral, elas utilizam suas vivências de “alunas pobres” como balizas para não tratarem assim seus alunos. Pode-se imaginar que elas querem ser lembradas por seus alunos do modo como suas boas professoras são lembradas por elas.

A minha relação com os professores era superficial, eu quase nem era percebida na sala, porque era bem pobrezinha. (Memorial 34)

Aprendi também a respeitar e a ter postura diante das bandeiras e dos hinos. Não sabia por que, só sabia que tinha que agir daquela maneira.

Em uma dessas comemorações, eu ia recitar uma poesia. Passei o dia anterior decorando. Na hora eu fiquei tão nervosa que esqueci. Quase morri de vergonha e de medo.

O diretor da escola me deixou uma semana sem merenda.

Conseqüência, durante uma semana eu fiquei sem comer, pois eu pertencia aos alunos da caixa escolar, que não pagavam merenda.

E como toda criança, não via a hora de terminar o meu castigo, para poder voltar para a fila da merenda. (Memorial 34)

O início da carreira

Ainda outro aspecto desse conjunto de memórias que chama a atenção são os relatos das vivências do início na profissão. Ao contarem suas dificuldades, algumas mencionam quase ter desistido do magistério e, nesse aspecto, aproximam-se muito da descrição das fases profissionais da vida do professor que Hüberman (1992) realizou a partir de entrevistas com professores. Ele descreve o primeiro ano de docência como um desafio considerável, tendo em vista que o novo professor deve aprender a manter a disciplina em uma sala de aula, gerenciar o tempo de andamento das lições, planejar e replanejar o trabalho em sala de aula e adaptar-se à rotina administrativa e burocrática da escola em que atua. Segundo Hüberman, esse momento caracteriza-se pela “exploração” da situação de ensino e pela construção de um repertório de estratégias didáticas – emocionalmente, o novo professor está em jogo a cada aula, uma vez que ainda sente-se muito próximo dos alunos. É exatamente isso o que as memórias expressam, quando falam dos primeiros momentos em sala de aula. A autora do Memorial 18, especificamente, conta que, recém-formada no magistério, no início de 1973, foi chamada para lecionar para uma turma de supletivo, curso que iniciava naquele ano com essa denominação. Ela foi para o primeiro dia de aula completamente despreparada, sem nenhuma noção das especificidades desse nível de ensino.

Começou a aula. Cheguei na classe às 7:00 h e a classe estava repleta de moços e moças. Pensei comigo, e agora o que faço? Vou começar me apresentando e vou perguntar o nome deles, por que eles vieram, o que fazem e vou enrolar.

Na hora do intervalo fui perguntar para a senhora diretora o que deveria dar para eles e ela me respondeu: Qualquer coisa. Eles não sabem nada mesmo. Comecei então a fazer um ditado. Notei que alguns não estavam

fazendo. Perguntei por que não estavam fazendo. Respondeu-me um deles. Eu não sei professora. Eu nunca fui na escola. Então pensei, vou separar aqueles que sabem daqueles que não sabem. E assim o fiz. Para aqueles que sabiam um pouco fui dando continhas, cópias, ditados, gramática etc. Para os que não sabiam comecei a dar coordenação motora.

Quando a supervisora veio mostrei o caderno deles e disse: eu estou perdida não sei dar aula nunca dei. Ela me disse: é assim mesmo, você vai indo muito bem. Bem como? Eu me sinto uma perfeita idiota. E eles estão confiantes em mim pensando que eu sei alguma coisa. Ela falou: é assim mesmo, no começo é difícil, mas depois você pega o jeito. E assim foi. Perguntava para minhas irmãs que são professoras e elas iam me ensinando e eu fui aprendendo como lidar com uma classe seriada. Toda semana a supervisora vinha e eu dizia por favor ponha outra no meu lugar. Eu não sei fazer isso. Eu quero é ficar em casa. Eu não sirvo para dar aula. [...] Ela falava: calma é assim mesmo. [...] Comecei a dar conta do recado. (Memorial 18)

Várias outras memórias remetem a um início difícil em sala de aula, para o qual o magistério aparentemente não as havia preparado.

O ano que ficou na minha memória foi o de 1993, quando ingressei no município [sistema municipal de ensino] na pré-escola; era uma escola isolada e tinha poucas crianças; eu estranhei muito, pois elas eram muito pequenas, eu estava acostumada a trabalhar com crianças maiores de 3ª e 4ª série, elas choravam, queriam ir embora, e fiquei apavorada, tive vontade de desistir. (Memorial 28)

Nesse sentido, é interessante ver como elas remetem parte significativa de sua formação às colegas mais experientes, o que faz pensar no peso que a cultura escolar e as tradições pedagógicas informais, da prática, possuem nos processos de formação docente.

Pouco aprendi em cursos de capacitação. Quem me ensinou a dar aulas foram minhas colegas de trabalho e minha irmã, que já tinha muita experiência e capacidade. (Memorial 18)

Tardif (2002) chama a atenção justamente para esse aspecto, quando analisa as diversas fontes e características que compõem os saberes profissionais dos professores: ao dizer que os saberes profissionais são múltiplos, temporais, personalizados e situados, ele chama a atenção dos estudiosos da didática e dos formadores de docentes para a necessidade de

considerar outras dimensões, além da puramente teórica e das prescrições tradicionais da didática baseada na psicologia.

A autora do Memorial 29, por exemplo, conta que somente começou a sentir-se professora após 7 anos em sala de aula, quando foi trabalhar numa escola em que a diretora teve um papel formativo: “foi quem iniciou a minha formação, postura e vontade de lecionar”, uma fala que nos chama a atenção porque assinala a importância de aspectos hoje muito enfatizados, relativos ao trabalho coletivo na escola e às suas potencialidades na organização da escola como um todo e na própria formação continuada dos professores.

* * *

Como pode-se ver pelos relatos dessas professoras em processo de formação, os elementos que compõem suas representações sobre a escola, a sala de aula e a atuação como professoras são de natureza muito variada e remetem a vivências que só possuem sentido no contexto em que foram vividas, no sentido dos saberes contextuais proposto pelo modelo de Tardiff (2002). Não se pode desprezar o papel central que uma sólida formação teórica traz para a atuação docente. Essas professoras, com base em uma intensa e extensa carga de leituras, puderam tornar-se mais críticas com relação às escolas em que trabalham, na medida que encontraram elementos e palavras para expressar “desconfortos” vagos com suas situações de trabalho. Muitas delas comprazem-se, nas memórias, em dizer que, ao final do curso, conseguem identificar e expressar com clareza suas discordâncias com relação às condições da escola ou aos projetos pedagógicos, o que faz parte de um processo de construção de si mesmas como profissionais. De fato, a proposta de elaborar textos memorialísticos teve como propósito nuclear essa perspectiva de análise na qual as práticas das professoras desenvolvidas no magistério poderiam adquirir novos sentidos.

Ao examinar os relatos escritos pelo grupo no decorrer deste trabalho, alguns aspectos foram recorrentes e assinalam algumas especificidades das formas pelas quais as professoras concebem o seu ofício. Os memoriais possuem momentos em que a escrita se torna mais pessoal e mais viva e outros em que são utilizadas formulações padronizadas, como já se disse. Além disso, ao percorrer os temas que as alunas tiveram que desenvolver, nota-se um progressivo deslocamento temporal para o presente, ou seja, enquanto nos primeiros textos há um esforço de reconstrução das vivências, os demais voltam-se para o presente, para descrições do que elas fazem atualmente em sala de aula ou para as aprendizagens que têm feito no curso. Ao nosso ver, isso se deve à ausência de um

momento de elaboração dessas memórias, de construção de relações, imediatamente posterior à sua escrita. Talvez porque se tratou de um curso a distância, o trabalho das memórias esgotou-se no relato que elas produziram, não existindo um espaço para a intervenção de um interlocutor que estivesse preparado para comentar e ajudá-las a perceber as relações possíveis entre suas memórias e suas representações atuais. A rememoração como atividade de formação neste contexto foi perdendo o sentido e o valor para elas. Dessa forma, é preciso estar alerta à dimensão pessoal na relação com a dimensão coletiva e aos tempos próprios da formação, quando se utiliza este método autobiográfico, pois ele não constitui um mecanismo que funcione por si só, automaticamente. É preciso sensibilidade e diálogo para que, de fato, a memória possa trazer para a formação todo o seu potencial transformador. Talvez um curso a distância tenha, por natureza, limitações que impeçam este tipo de trabalho.

Uma outra observação que cremos ser pertinente, tendo em vista as concepções correntes a respeito do método autobiográfico, é a que as memórias não tratam da realidade histórica concreta, no máximo a expressam. É isso o que nos ajuda a assinalar em que medida a elaboração de relatos autobiográficos pode ser útil à formação de professores no exercício de sua profissão. O valor do que se constrói por meio dessas lembranças está nas representações que dão sentido às práticas cotidianas em sala de aula, como realidade psicológica. Reiterando o que foi afirmado anteriormente, trata-se de recuperar para o trabalho formativo as concepções sobre o ensino que as alunas trazem de sua história de escolarização e que atuam como “filtros” com relação à compreensão de determinadas teorias, orientando opções de atuação em sala de aula. Trata-se, ainda, de um trabalho que enfatiza a importância dos saberes elaborados pelos docentes na sua prática cotidiana e que, por isso, pode favorecer a construção da imagem social dos professores, bem como da imagem que esses profissionais têm de si mesmos.

Notas

¹ No decorrer do exame desses relatos, optou-se por numerá-los, a fim de organizar a análise e não expor de forma indevida os nomes das professoras que os escreveram.

Referências

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos feministas*, ano 9, v. 2, n. 557, p. 554-574, 2001.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUZA, C. P.; SOUSA, M. C. C. C. Docência, memória e gênero:

Horizontes, v. 25, n. 1, p. 37-45, jan./jun. 2007

estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

CATANI et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

HÜBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992. p. 31-61.

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

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. C.; BUENO, B. O. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 61-76, mai.-ago. 1996.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em abril de 2007
Aprovado em setembro de 2007

Sobre as autoras:

Rosario S. Genta Lugli é licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Atua como professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP.

Vivian Batista da Silva é licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Atua como professora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, USF.

