

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Lilian Calaça

**CONSTRUINDO O SER PROFESSOR: A EXPERIÊNCIA
COMO CONSTITUINTE DE TRAJETÓRIAS
HISTÓRICO-PROFISSIONAIS (DOS ANOS 60 AOS ANOS 90)**

UBERLÂNDIA

2003

LILIAN CALAÇA

**CONSTRUINDO O SER PROFESSOR: A EXPERIÊNCIA
COMO CONSTITUINTE DE TRAJETÓRIAS
HISTÓRICO-PROFISSIONAIS (DOS ANOS 60 AOS ANOS 90)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo.

UBERLÂNDIA

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Lilian Calaça

Construindo o ser professor: a experiência como constituinte de trajetórias histórico-profissionais (dos anos 60 aos anos 90)

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
(Orientador)

Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

Profa. Dra. Jane de Fátima S. Rodrigues

Data: 17/julho/2003

Resultado: Aprovada

Dedico este trabalho aos grandes amores da minha vida: ao meu pai, Dary, presença viva em minha vida, pelo carinho, sua força, sua exigência, sua paciência, sua alegria... Com você aprendi a olhar o mundo em sua largueza maior. À minha mãe, Vânia, mulher guerreira, sábia, sensível, amorosa, possuidora de muitas virtudes... Com você aprendo a cada dia o prazer das transformações, o vínculo com o belo.

Ao Alúcio, com quem tenho compartilhado e celebrado o viver.

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente. Toda sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas”.

Luiz Gonzaga Jr.

A Deus, fonte inesgotável de luz, pelo dom da vida.
À nossa turma que, mesmo com todas as dificuldades, soube superar com bravura os momentos de incertezas, encontros e desencontros, a vocês:

Alaurinda

Aldeci

Ari

Cesária

Cirian

Cristiane

Eduardo

Fabíola

Florence

Gilca

Helder

Léia

Lucélia

Lúcia

Luiz

Marcia

Marisa

Sirvaldo (*in memorian*)

Selma

Sissilia

Tânia

Vaneide

Meu muito obrigada pelos momentos de partilha.

À minha irmã Viviane, pela amizade, pela força, pelo carinho.

À minha sobrinha Vanessa, pela alegria de sua companhia, tão contagiante.

Aos meus irmãos Junior e Helton, pelo apoio e respeito.

Às grandes amizades feitas junto à APG, Fernando, Gabriela, Pablo, Paulo, Sissilia, a cada reunião um aprendizado e, ao final delas, alimento para o corpo e para a alma.

Ao meu orientador, José Carlos, pelas orientações, pelas sugestões sempre seguras.

À Selva, minha professora marcante, responsável por me iniciar no universo da pesquisa com tanta maestria. Presença importante na Iniciação Científica, na orientação da Monografia de conclusão de curso, bem como a da Especialização, no exame de qualificação, com contribuições valiosas. Suas lições de vida, de trabalho, de competência são exemplos a serem seguidos, meu profundo respeito e gratidão.

Aos professores(as) do Programa de Mestrado em Educação, Graça, Geraldo, Marcelo, Sandra Vidal, Apolônio, Rossana, Arlindo, Guido, Selva, José Carlos.

Ao professor Guido, pelas importantes contribuições, por ocasião do exame de qualificação.

A Tiago Genaro, artista que poetizou em seus desenhos as Histórias dos professores(as), aqui analisadas.

À Gislaine pelo apoio e carinho na elaboração da apresentação gráfica.

A James e Jesus, pela atenção e simpatia.

Ao Mateus, secretário da Ensino em Revista, pelo carinho, a constante torcida desde a Graduação, pela geladeira azul sempre a ajudar nas defesas.

À Rosane, pela serenidade e atenção com que sempre nos auxilia na FACED, principalmente emprestando objetos para compor a sala das defesas.

Ao Carlos, sempre alegre para nos ajudar.

Por fim, agradeço muito carinhosamente às professoras Ana Lúcia Nardi, Carmem Lúcia

Balbino, Stela Carrijo, Suely Del Grossi e ao professor Tiago Adão Lara, meus

“companheiros de diálogo” nesta pesquisa, que gentil e prontamente se dispuseram a compartilhar comigo seus saberes, suas práticas e sonhos...

*Não sei...
Se a vida é curta ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
Se não tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove...
E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais,
Mas que seja intensa, verdadeira, pura...
Enquanto durar*

Cora Coralina

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre os saberes advindos da experiência de vida como constituintes da trajetória histórico-profissional e extra-profissional de professores que atuaram, a partir dos anos 1960, em vários níveis desde o Ensino Fundamental e que, no decorrer da década de 1980, passaram a trabalhar na Universidade Federal de Uberlândia, na qual atuaram em diferentes cursos de licenciatura até se aposentarem na primeira metade dos anos 90. Entendo que a formação do professor não se esgota no acúmulo de conhecimentos sistematizados, procura-se através deste estudo recuperar o papel desses docentes, destacando-se a importância de se pensar tal formação não só a partir do desenvolvimento profissional e organizacional, mas principalmente no que concerne aos saberes advindos da experiência. A abordagem metodológica utilizada inspira-se na modalidade de testemunhos de professores, já aposentados, por meio da construção de narrativas que refletem suas experiências de formação e de construção de saberes. Primeiramente, foi feita uma revisão dos estudos mais significativos sobre experiência, saberes docentes e memória, balizando-se por seus aportes conceituais e metodológicos, produzidos a partir de distintos enfoques teórico-metodológicos sobre o ser professor. A partir das narrativas orais, transcritas e textualizadas, de um grupo de cinco professores(as), produziu-se uma reflexão sobre o como se constituíram enquanto professores(as). Comprovou-se que não é desprezível a formação institucionalizada do(a) professor(a) em vista de quaisquer níveis de ensino, mas há saberes constituídos pelos docentes que resultam de suas experiências profissionais ou extra-profissionais. As referidas experiências também são condições para oxigenar a reflexão e a prática escolares sobre a formação do professor, construída não só pela sua formação formal em nível superior, mas também a partir dos saberes criados por eles mesmos por meio de suas experiências. O estudo revela que o(a) professor(a) constrói e reconstrói, permanentemente, seus diferentes saberes, suas experiências e suas utopias, portanto, a experiência é uma dimensão entre outras. Elegê-la, dessa forma, é contemplar que a referida formação, entre outros aspectos a serem considerados, deve compor-se numa perspectiva unilateral. Portanto, a experiência do docente não pode ser colocada no palco da educação escolar, seja como redentora da mesma, seja como unilateralmente promotora da superação das mazelas da educação escolar referida.

ABSTRACT

This study aims a reflection on the knowledge of life experiences as constituents of the teachers' historic-professional and extra-professional path, whom act in the 60's, in some levels, since the Elementary School and, along the 80's, started to work at the Federal University of Uberlândia, where they have being acting in many education courses till retire in the first half of the 90's. Understanding the teacher's formation doesn't deplete in the organized knowledge, we search through this study to recover this docents' rule, stressing the importance to think about this formation not only from the professional and organizational development, but mainly on the knowledge's formation and construction. First, was made a revision of the main studies about experience, docent knowledge and memory, balancing by its conceptual and methodological support, produced from distinct theoretician-pedagogical approaches on the being teacher. From the oral narratives, written an in a context, of a five teachers group, a reflection was produced about how did they constitute themselves as teachers. Was proved that the institutionalized teacher formation is not worthless in any school level, but there are knowledge constituted by the teachers which are result of his professional and extra-professional experiences. The related experiences are also condition to feed the reflection and the school practice on the teacher's formation, constructed not only by their formal formation in university, but also from the knowledge created by themselves as by their experiences. The study reveals that the teachers construct and reconstruct, permanently, their different knowledge, their experiences and utopias. Therefore, the experience is a dimension among others. Elect it this way is contemplate the related formation, in other aspect to be considered, must be composed in a unilateral perspective. Therefore, the docent experience can't be placed in the school education stage, as its rescuer, as unilaterally promoter of the overcoming of the school education's sequel.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Percurso metodológico.....	4
Memória e produção do conhecimento histórico: algumas reflexões.....	5
A construção das narrativas.....	11
A organização do trabalho.....	16
CAPÍTULO 1 – PROFESSORES: entre saberes e práticas, um olhar sobre suas experiências.....	19
O Ser Professor Reflexivo.....	19
A experiência sob o olhar de Kant, Dewey e Paulo Freire.....	38
Immanuel Kant (1724-1804).....	39
John Dewey (1859-1952).....	43
Paulo Freire (1921-1997).....	45
CAPÍTULO 2 – CONSTRUINDO O SER PROFESSOR, SUAS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS.....	51
Ana Lúcia Nardi Arruda.....	53
Suely Del Grossi Michelotto.....	63
Stela Maria De Paiva Carrijo.....	73

Carmem Lúcia Figueira Balbino.....	83
Tiago Adão Lara.....	95
CAPÍTULO 3 – UM OLHAR ENTRE TANTOS OUTROS, UMA POSSÍVEL ANÁLISE.....	103
O ser professor como ser social.....	103
Como se tornar professor(a): formação, carreira e práticas de ensino	109
O Ser-no-Tempo: como os professores vêem a aposentadoria.....	115
Repensando a prática.....	120
Experiências e práticas pedagógicas.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
BIBLIOGRAFIA.....	130

INTRODUÇÃO

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

(Riobaldo, personagem da obra de Guimarães Rosa: Grande Sertão: Veredas)

A variedade de pesquisas acerca da educação escolar explica-se pela importância devotada a ela pela sociedade. Estudam-se todas as vertentes da escola, seja ela entendida como unidade do sistema escolar, como espaço de socialização do saber culturalmente acumulado, mediado pelas novas exigências do mercado e da comunidade e, obviamente, pesquisam a formação e a profissão docentes.

Nas últimas décadas, tem-se uma tensão entre a preparação do educando com vistas ao desenvolvimento de características como a solidariedade, o compromisso, a cooperação, e a escolarização, objetivando formar profissionais para o mercado de trabalho, a fim de atender às necessidades econômicas de um mundo que passa por grandes transformações, em ritmo acelerado.

Nesse cenário, emerge a preocupação com estudos para a compreensão da prática pedagógica do professor, elemento preponderante nessa “nova” escola. Considera-se, assim, que o professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, reedificando sua formação intelectual, e o faz também a partir de suas experiências e de seu percurso existencial como ser humano.

Esta é uma dissertação que procura refletir sobre a experiência de formação e de construção de saberes, fundamentando-se na narrativa de vida de professores. Assim, a

perspectiva desta pesquisa centra-se nos saberes advindos da experiência de vida como constituinte da trajetória histórico profissional docente, com os marcos entre os anos 1960 e 1990, tendo como lugar a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Como a formação do professor não se esgota no acúmulo de conhecimento sistematizado, procuramos recuperar o papel desses docentes, destacando-se a importância de se pensar tal formação não só a partir do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, mas principalmente no que concerne aos saberes advindos da experiência. Tal enfoque implicou enveredar pelas seguintes indagações: O que esse professor viveu e transportou para a sua prática docente? O que ele traz para a sala de aula além daquilo que aprendeu no curso de licenciatura? O que foi firmado e formalizado no decorrer da carreira, com base em tal experiência?

Para respondermos esses questionamentos, optamos por resgatar o testemunho de professores que atuaram, a partir dos anos 1960, em vários níveis do ensino, desde o Fundamental, e que no decorrer da década de 1980 passaram a trabalhar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde estiveram presentes em diferentes cursos de licenciatura até aposentarem-se na primeira metade dos anos 1990. Por meio do registro da própria experiência de vida desses sujeitos, procuramos analisar os saberes que constituem suas práticas, considerando o processo de constituição da carreira docente por meio da aquisição de experiências, o que exige a investigação destas e como se construíram nos diversos espaços-tempos sociais.

Este estudo compõe-se, a esse propósito, de uma revisão dos trabalhos mais significativos sobre experiência, saberes docentes e memória, tendo por base os aportes conceituais e metodológicos produzidos a partir de distintos enfoques teóricos e campos disciplinares. Partindo da análise desse material, nossa pesquisa consiste na busca de uma articulação entre as diversas contribuições teóricas em uma perspectiva histórica, tomando como objeto de análise, para tanto, o saber experiencial e a memória, tentando, por conseguinte, avançar na compreensão das questões mais concretas dos saberes profissionais dos professores.

Entendemos que o saber não é um produto apenas dos quatro ou cinco anos em que o docente frequentou o curso de licenciatura, mas se constitui na expansão de suas vivências. Em respeito a este pressuposto, utilizamos como principal fundamentação as obras

de Tardif (2000, 2002), Lessard (1991), Gauthier (1998), Lahaye (1991), Nóvoa (1992, 1995), Shön (1987, 1992, 1995, 2002), Bosi (1983), Benjamin (1985) e Fonseca (1996, 1997). Nestes autores, ressaltamos a concepção segundo a qual os professores, antes mesmo de se tornarem docentes, constroem, ao longo de sua história de vida, como alunos do Ensino Fundamental e Médio, ou mesmo de cursos de formação de professores, em nível superior, uma representação de escola, de ensino, de educação, de ser profissional. Tal princípio é tomado como ponto de partida por Nóvoa, Tardif, Lessard e Lahaye.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apontam que o saber docente é constituído tanto pelo conhecimento científico como pelo saber da experiência, os quais se constituem também em fundamentos de sua competência. Assim, a prática docente integra vários tipos de saberes: os provenientes das disciplinas, os saberes curriculares, os profissionais e os da experiência. Portanto, é considerando igualmente a experiência que o professor julga sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira, e considera a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos; enfim, são os saberes da experiência que permitem ao professor conceber os modelos de excelência no interior da profissão.

Considera-se que na memória se assenta a experiência pois, conforme deixa entrever Aristóteles (1969), as diversas recordações acabam por produzir a capacidade de uma só experiência. Em vista disso, optamos pela utilização da narrativa como possibilidade para recuperar o discurso, (re)construindo memórias que tragam contribuições à compreensão da história da profissão docente.

Conseqüentemente, tornou-se possível resgatar as experiências pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição, bem como as experiências anteriores dos profissionais da educação escolhidos. Por meio da investigação dos saberes implícitos, construídos e apropriados pelos professores das licenciaturas da UFU, nossos entrevistados, ao explicitarem suas reminiscências, reconstruíram alguns aspectos da história da Universidade Federal de Uberlândia: seu cotidiano, relação com colegas, suas dificuldades, o ensino, contribuindo para a memória da instituição.

Embora reconhecendo a teoria como imprescindível para o redimensionamento da prática, aquela não pode ser vista como soberana em relação a esta. Do mesmo modo, não se pode entender e superar a prática sem a contribuição teórica. Conceber que prática e teoria

devem estar dinamicamente articuladas é o primeiro passo para se produzir mudanças no ensino.

A formação do docente pressupõe a (re)elaboração ou (re)criação dos saberes oferecidos pelos cursos, feita a partir das experiências vivenciadas por ele, tanto como aluno – antes e durante o curso de formação inicial – como adquiridas posteriormente no desempenho da atividade profissional. Para essa (re)elaboração concorrem, em paralelo, os valores, as atitudes e os diferentes traços de personalidade do docente.

Percurso metodológico

Metodologicamente, optamos pela construção de narrativas, como afirmamos, após refletir sobre possíveis caminhos para a realização dessa dissertação, posto que, conforme Cunha (1998, p. 38), “as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações”. O trabalho com narrativas se assenta na memória, uma vez que Benjamin (1985, p. 211) nos lembra que “a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo”. O mesmo autor, no seu diálogo com o narrador e as narrativas, nos lembra que

...comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva (BENJAMIN, 1985, p. 215).

Se concordarmos que o trabalho de rememorar é um trabalho ativo e auto-formativo, devemos aceitar a concepção construtiva de Éclea Bosi (1983) sobre memória: lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. Parafraseando Freire (1996), construímos narrativas dialógicas, abertas, curiosas, indagadoras e não apassivadas enquanto falamos ou enquanto ouvimos.

Assim, o trabalho foi intensamente influenciado pela pesquisa de Fonseca (1996) intitulada: *Ser professor de história no Brasil: vidas de mestres brasileiros*, em que tivemos aporte para, junto com nossos colaboradores, construir a figura do ser professor.

Memória e produção do conhecimento histórico: algumas reflexões

Sociólogos, psicólogos e historiadores têm focado a memória como fonte de reflexão. Passamos, então, a discutir e problematizar as contribuições de alguns estudos dessa linha de reflexão, tecendo considerações sobre sua relevância no avanço da produção do conhecimento histórico.

Alguns autores, como Hannah Arendt e Walter Benjamin, ao refletirem acerca da crise instaurada na modernidade, mostraram aspectos decorrentes desta crise materializados no terreno da cultura, da educação, da história, da tradição e da experiência. Sobre isso Arendt (1979), no livro *Entre o passado e o futuro*, expõe seu pessimismo em face às rupturas ocorridas na sociedade moderna. Uma consequência do surto totalitário é a existência de uma lacuna entre o passado e o futuro, traduzida no campo intelectual pelo esfacelamento da tradição. A partir desta perspectiva, a autora denota um certo estranhamento ao experienciar fenômenos históricos como o totalitarismo, a guerra mundial e o advento da sociedade e cultura de massas.

O esfacelamento da tradição já havia sido previsto por pensadores como Nietzsche, Marx e Kierkegaard desde o século XIX, quando contestaram a racionalidade inerente às promessas engendradas pela modernidade ocidental, ressaltando-se contradições e incompatibilidades entre o pensamento clássico e as incoerências políticas da modernidade advindas das revoluções francesa e industrial.

O pensamento de Arendt se move neste impasse, ponderando que o passado é o *não mais* e o futuro o *ainda não*. Distinguindo tradição de passado, tem-se que a tradição é “o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado: esse fio, porém, foi também a cadeia que feriu cada sucessiva geração a um aspecto determinado do passado” (ARENDR, 1979, p. 131). Com o esfacelamento da tradição, o passado também pode ser esquecido, impedindo-nos de vivenciar a dimensão de profundidade na existência humana, afinal, “memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada, pelo homem a não ser através da recordação” (ARENDR, 1979, p. 131).

Considerando a crise pela qual passa o mundo moderno, uma crise de autoridade, alcançando áreas como educação e cultura, Arendt exemplifica que a crise instaurada na

educação americana, decorrente da adoção dos princípios da pedagogia progressista, representou para a criança, na prática, estar abandonada a seus próprios recursos, em “seu mundo”. Se à educação cabe “abrigar e proteger alguma coisa: a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDDT, 1979, p. 242), a ausência de autoridade e responsabilidade pelo mundo, por parte dos adultos, significou negar à educação essa sua dimensão de proteção e conservação.

A educação no mundo moderno caminhará e desfrutará, desta forma, de uma ambigüidade por “não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição e ser obrigada, apesar disso, [...] a caminhar em mundo que não é estruturado, nem pela autoridade, nem tampouco mantido pela tradição” (ARENDDT, 1979, p. 245-246).

A autora desvenda as relações entre sociedade e cultura, vislumbrando as ameaças a que esta é exposta com o advento da cultura de massas. Demonstra, ainda, que os valores transcendentais engendrados pela tradição são incompatíveis com os valores elaborados pela sociedade moderna, uma vez que esta considera a arte e a cultura apenas em seu aspecto funcional.

A desvalorização da cultura inicia-se quando as classes médias européias passaram a utilizar-se da cultura visando ao *status* social, atitude que deturpou os valores culturais, ao transformá-los no âmbito das relações de troca. Tal comportamento acentua-se com o advento da sociedade de massas, oportunidade em que a cultura passa a ser consumida e tratada como um bem de consumo “qualquer”, perdendo, desta forma, sua característica imanente de durabilidade, isto é, a arte e a cultura são o que há de mais mundano e transcendem a própria existência humana. Constata-se, nas sociedades atuais, uma banalização e incompreensão dos valores cultivados pela tradição; conseqüentemente,

...os que produzem para os meios de comunicação de massa, esgaravatam toda a gama da cultura passada e presente na ânsia de encontrar material aproveitável [...] Esse material não pode ser fornecido tal qual é, deve ser alterado para tornar entretenimento, deve ser preparado para consumo fácil (ARENDDT, 1973, p. 259).

O rompimento da tradição significa, ainda, a morte da sabedoria e da experiência, uma vez que as incertezas e ausências de referenciais configuram-se como conseqüências desta “ruptura” social. Assim, a crise na cultura e na educação representa ruptura nos elos entre o passado e o futuro.

O conhecimento decorrente da tradição, do acúmulo daquilo que as comunidades vivenciam tende a desaparecer diante do imediatismo da modernidade, como afirma Benjamin (1985, p. 198): “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todos”.

A cadeia de reminiscências intercala as histórias e possibilita a narração, a conservação e a troca de experiências. Acerca dos postulados de Benjamin sobre a memória dos fatos, é necessário entendermos como são vistas por esse autor as narrativas, uma vez que a memória implica na conservação de uma tradição. Benjamin considera o sistema medieval como a matriz da narração. A narrativa representa o encontro de dois “selves”, em que a troca de experiências é interligada pelo conselho e pela sabedoria. Portanto, o narrador conta o que retira da experiência, uma vez que “aconselhar é menos responder uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1985, p. 200). A sabedoria seria um produto do conselho tecido na substância viva da existência. Há que se ressaltar, ainda, nesta troca de experiências, a idéia de conservação, pois “a relação ingênua entre ouvinte e o narrador é denominada pelo interesse de conservar o que foi narrado” (BENJAMIN, 1985, p. 210).

Benjamin salienta que o progresso técnico, aliado ao avanço dos meios de informação, caminhou *pari passu* à extinção da arte de narrar. Trata-se do excesso de informação às quais temos acesso no cotidiano, em detrimento da experiência da narrativa, que permite a troca de experiências, posto que permite múltiplas interpretações. As informações constituem-se em mensagens fragmentadas e fetichizadas, consumindo-se juntamente com o fato.

Bergson, em sua obra *Matière et memoire*, fala da estreita relação entre o tempo e a memória. Para ele, a percepção e a ação, mediadas por um esquema corporal que se alimenta do momento atual, são essenciais para o ato de lembrar. A memória é representada pela figura de um cone invertido, cuja base imóvel (passado), interage com o vértice (presente) numa relação dialética. O passado vem à tona graças ao esquema corporal presente na percepção atual. Além disso, o passado conserva-se e atua no presente de maneira diferenciada:

De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória hábito, memória dos mecanismos motores [...] De outro ocorrem lembranças independentes

de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituem autênticas ressurreições do passado (BOSI, 1983, p. 11).

Seriam formas diferenciadas e conflituosas da memória a memória-hábito e a imagem-lembrança. A primeira liga-se ao esforço da repetição e do hábito e a segunda emerge de forma única, ativada por algum estímulo do presente. Além disso, a relação entre memória e inconsciente é fundamental no pensamento de Bergson, pois o passado conserva-se inteiro e sobrevive em estado latente no inconsciente. O passado “sobrevive, quer chamado pelo presente sob as formas da lembrança, quer em si mesmo, em estado inconsciente” (BOSI, 1983, p.15).

Maurice Halbwachs contrapõe-se a Bergson ao mostrar que a memória ganha sentido apenas em um determinado quadro social. Ao lê-lo percebemos a influência de Durkheim, quando este afirma que os “fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo dotados de um poder coercitivo pelo qual se impõem” (BOSI, 1983, p. 16-17). Assim, a consciência individual tem sua gênese nos quadros sociais, do qual fazemos parte. É por intermédio do coletivo que elaboramos nossa forma de conceber e pensar o mundo e as relações sociais nele produzidas – os arquétipos: “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos” (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Convém ressaltar que o passado não sobrevive imóvel no inconsciente de cada sujeito, pois as lembranças são sempre reconstruções elaboradas a partir das nossas interações sociais. Logo, “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI, 1983, p. 17).

Como seres sociais, memória individual e memória coletiva entrecruzam-se ao formar um todo solidário, e por isso as lembranças individuais não se explicam por si mesmas, mas a partir das relações que estabelecem com o coletivo:

...cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios [...]. A sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte, em seu conjunto (HALBWACHS, 1990, 51).

Assim, memória coletiva e memória histórica são conceitos fundamentais à produção do conhecimento histórico. A memória coletiva “não vive de acontecimentos, mas se alimenta do fluxo do tempo longo, com os seus múltiplos ritmos...”; ao contrário desta, “a memória histórica é uma operação acadêmica, intelectualizada. É um ato de vontade de um especialista para produzir conhecimento original” (SILVA, 1986, p. 7).

Considerando-se a estreita relação entre esses tipos de memória, indagamos a respeito do ofício do historiador e da produção do conhecimento nesta área, já que, como vimos, a memória histórica é uma construção, pois transforma determinados fatos em marcos periodizadores e não é a ‘história em si’, pois possui um caráter seletivo e limitado; nem por isso é inverídica e arbitrária. Já a memória coletiva não depende do historiador, pois é tudo aquilo que está vivo na memória e na consciência do grupo.

O historiador constrói a memória histórica, dialogando com a teoria e com as evidências, numa construção em que grande parte dos fatos está excluída: nem tudo da memória coletiva transforma-se em memória histórica e cabe ao historiador fazer a seleção do que é mais significativo.

Para que se consiga fazer a reconstrução da memória, além de utilizar-se dos lugares onde a memória coletiva é gerada, o historiador deve estar atento aos locais nos quais, modernamente, a memória histórica é produzida, destacando-se os meios de comunicação de massa e os órgãos governamentais, enfim, as diversas instituições que documentam/documentaram a memória social. Conforme afirma Silva (1986, p. 8):

Nesses lugares, mais do que procurar as condições e os resultados da produção e do registro das memórias [...] buscará essenciais identificações. Quem, quando e como se cria as memórias escritas produzidas? Quem, quando e como se apropria dessas memórias coletivas para fins de controle social? [...] Em que medida a manipulação ou deformação da história é um instrumento de poder?

A memória tem íntima relação com o poder por ser produzida conforme o lugar social, político e ideológico de quem a resgata. As diferentes respostas às questões de Silva correspondem às diversas visões de mundo dos historiadores. A este respeito, Le Goff (apud, SILVA, 1986, p. 8) salienta que

...os psicanalistas e os psicólogos insistiram, quer a propósito do esquecimento [...] sobre as manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual, do mesmo modo a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder.

A partir deste prisma, o conhecimento histórico não está isento das influências sociais e das disputas pelo poder, mas é produzido a partir da interação dialética entre as concepções de mundo do pesquisador, das evidências históricas e da produção teórica existente. Este conhecimento, portanto, não é fato em si, mas uma interpretação provisória, limitada e seletiva do real.

Enfim, tem-se mostrado como tarefa do pesquisador reconstruir a memória histórica a partir de indagações e problematizações suscitadas pela memória coletiva dos diversos grupos sociais. Ao optarmos pelas narrativas, foi possível tratar de um estudo centrado na análise dos saberes da experiência que os docentes mobilizam na sua prática pedagógica: o caminho metodológico escolhido foi o de reforçarmos o uso de narrativas, além de utilizar como recurso livros escritos pelos entrevistados, bem como artigos em revistas de um depoente, ilustrando sua trajetória de vida.

Para Connelly e Clandinin (1995, p. 11-12), o uso da narrativa na investigação sobre a educação é importante por serem os seres humanos contadores de histórias:

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en la historias de los demás y en las suyas propias.

Por meio da narrativa, possibilita-se voz aos sujeitos considerados excluídos da história, de acordo com Thompson (1992). E por intermédio das formas orais pode haver a recuperação da narração, em que se reconstroem memórias que justificam análises e discussões. Conforme postula Samuel (1990), a evidência oral não é somente fonte de informação, mas ajuda a expor as lacunas da documentação escrita que o pesquisador tem em mãos.

Fonseca (1997, p. 39), fundamenta melhor esse pensamento:

As narrativas orais não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas da documentação escrita. Aqui ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias são rememoradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral [...] constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas.

A construção das narrativas

A construção das narrativas, em se tratando de nossa pesquisa, aconteceu em uma composição de vozes – a voz da protagonista, dos teóricos e estudiosos e a nossa própria voz. Os fios dessa trama dialógica foram tecidos tendo como base material a entrevista semi-estruturada e as anotações de campo. No caso específico de um depoente que compõe as entrevistas, Tiago Adão Lara, foi recebido um texto de próprio punho, intitulado *Memorial*, ao qual não se anexaram alterações, sendo mantido na íntegra, até mesmo a epígrafe.

Como fazem os artesãos, fez-se o trabalho cuidadoso e delicado de composição do percurso profissional dos narradores, somando à voz deles a nossa voz e a voz de alguns autores, compondo um diálogo aberto e dinâmico.

Inicialmente, os critérios de escolha dos narradores colaboradores foram os seguintes: primeiro, ter atuado no Ensino Fundamental, Ensino Médio e, ultimamente, no Ensino Superior, estando aposentado(a) pela Universidade federal de Uberlândia. Esta escolha teve como objetivo registrar as trajetórias de vida, o processo de formação e a prática docente dos narradores, ao longo do tempo. O segundo critério por nós considerado é de que tenham sido professores(as) das diferentes licenciaturas da área de humanas na UFU: assim sendo, foram selecionados um professor da Filosofia, uma da Pedagogia, uma do curso de Letras, uma professora da História e uma da Geografia, totalizando cinco colaboradores. A faixa etária dos colaboradores não foi levada em conta, ao fazermos a escolha.

O levantamento dos possíveis entrevistados aconteceu, inicialmente, de forma bastante aleatória. A partir da definição dos critérios, buscamos, junto à referida Instituição Federal, a listagem dos docentes já aposentados dos cursos escolhidos, consultando professores “antigos” da instituição sobre possíveis nomes com o objetivo de formar o “grupo/colônia” de colaboradores.

As primeiras conversas foram feitas por telefone, através de contatos localizados em uma listagem conseguida junto à Universidade Federal de Uberlândia. Num contato prévio, apresentávamos e explicávamos o trabalho, tentando marcar uma primeira entrevista para conversar e, então, sentir o interesse e a possibilidade da pessoa participar da pesquisa. Em todos os casos, disponibilizou-se o roteiro (Cf. QUADRO 1) para o narrador a fim de que

o apreciasse, antes de confirmar sua participação na pesquisa. Os contatos e a realização das entrevistas ocorreram em um período festivo, coincidindo com final de ano, Natal e férias, dificultando o agendamento das entrevistas, mas todos os contatados se prontificaram a colaborar.

<p>Roteiro de Entrevista Lilian Calça - (34)3217-4915/9976-4575 email: liliancalaca@hotmail.com licalaca@bol.com.br</p>
<p>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO Nome: Idade: Estado Civil: Onde nasceu: Quando e onde estudou: Formação Profissional: Quando chegou em Uberlândia? Atuou fora de Uberlândia?</p>
<p>SABER DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL Por que a opção pela licenciatura e pelo ensino? Tempo de Experiência nos diversos níveis de ensino, Você deu aula a vida toda? Como foi o ingresso e a duração do curso de graduação, as disciplinas, a preparação pedagógica, os estágios, os casos interessantes? Quando, como e onde iniciou a carreira docente, as instituições, os níveis de ensino? Como eram condições de trabalho, relacionamento com colegas e alunos? Que tipo de dificuldades você encontrou? Como tentou resolvê-las? Como era o modo de ensinar: avaliações, preparação de aulas, programas de ensino, materiais de ensino, o cotidiano de vida e trabalho? Como você avalia seu exercício profissional ?</p>
<p>SABER DE EXPERIÊNCIA EXTRA PROFISSIONAL Em quais aspectos se tornou “mais competente” com o passar dos anos; como conciliou a vida particular, o estilo de vida, os acontecimentos da vida particular que mais repercutiam no trabalho? Você teve experiências que contribuíram para despertar o interesse pelo ensinar quando ainda jovem, envolvimento em grupos de jovem, evangelização, ensinar irmão mais novo? O que mais ajudou na construção de sua prática pedagógica: seus colegas, a experiência em sala de aula ou cursos de formação? Além daquilo que aprendeu na universidade, que concepção de ensino e de aprendizagem você vivenciou ou tem estabelecido para você? Que experiência fora de sala de aula contribuiu de forma significativa na constituição do seu ser professor(a)? Há para você uma distância crítica entre os saberes da experiência e os saberes adquiridos na formação? (o choque da “dura realidade”).</p>

QUADRO 1 – Roteiro de entrevistas.

ORG.: CALAÇA, Lílian; 2004.

O professor Tiago Adão Lara, por estar morando em Juiz de Fora/MG, recebeu o convite para participar da pesquisa por telefone, sendo o roteiro enviado via e-mail. Posteriormente, ele enviou o *Memorial* para a pesquisadora, inclusive dando a sugestão de

trabalharmos com seu livro *A escola que não tive... O professor que não fui...*, no qual faz uma reflexão de sua trajetória de vida e profissão. Houve, ainda, uma entrevista concedida à *Revista educação e filosofia*, publicação conjunta da Faculdade de Educação e do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia por ocasião do lançamento do livro acima mencionado, intitulada: *Entrevista: Tiago Adão Lara* (1996).

As entrevistas, realizadas nos locais, horários e dias definidos pelos narradores, aconteceram, em sua maioria, em suas residências, em espaços tranquilos, aconchegantes e num clima de descontração e afetividade. Apenas uma aconteceu na escola da narradora, em horário fora do expediente. Informamos isso porque a privacidade, as condições de iluminação, o silêncio e o conforto do espaço são muito importantes para a fluência do diálogo. Além disso, a disponibilidade de tempo do entrevistando e do entrevistador é fundamental para manter o interesse e a tranquilidade no encontro.

Um momento de troca de idéias precedeu as entrevistas que possibilitaram maior interação entre entrevistador e narrador, quando se explicava como se pretendia desenvolver o trabalho e como se daria a participação da pessoa. Ressaltávamos que se tratava de uma conversa, envolvendo dois aspectos: sua trajetória pessoal e a experiência profissional e extra-profissional.

A partir da leitura da pesquisa de Fonseca (1996) que, ao construir narrativas de professores de história, conseguiu retrata-los de forma singular, elaborou-se o roteiro das entrevistas (Cf. QUADRO 1). Na primeira parte, o narrador descrevia o seu percurso de vida: onde nasceu, quando e onde estudou, quando chegou a Uberlândia. Em seguida, o diálogo encaminhava-se para questões da formação profissional, experiência profissional, por que a opção pela licenciatura, tempo de experiência nos diversos níveis de ensino, se sempre deu aulas, como foram o ingresso e a duração do curso, os colegas, os professores, as disciplinas, a preparação pedagógica, os estágios, os casos interessantes, relacionamento com colegas de trabalho e alunos. Sobre o modo de ensinar: as avaliações, preparação de aulas, programas de ensino.

Na última parte da entrevista, pedia-se que o entrevistado abordasse sua experiência extra-profissional: experiências que contribuíram para despertar o interesse pelo ensinar quando ainda jovem, o que mais ajudou na construção de sua prática pedagógica, que concepção de ensino e de aprendizagem vivenciou ou estabeleceu para ele(a), que experiência

fora de sala de aula contribuiu de forma significativa na constituição do seu ser professor (a), se há uma distância entre os saberes da experiência e os saberes adquiridos na formação. Além dos relatos sobre o cotidiano, como concebia e realizava o ensino dentro da sala de aula, havia algumas questões com respeito ao modo como o narrador constrói e reconstrói a sua imagem de professor. Em quais aspectos se tornou mais competente, com o passar dos anos; como conciliou a vida particular, o estilo de vida, os problemas afetivos e familiares com a carreira; os acontecimentos da vida particular e, em geral, que mais repercutiram no trabalho. Como ele(a) vê o fim da carreira... Fechava sempre a entrevista com um agradecimento, indicando como seria o prosseguimento do trabalho.

Uma observação importante é sobre a forma muito peculiar de cada um(a) dos entrevistados(as) contar suas histórias. A ordem do discurso variava muito, pois alguns narravam suas vidas cronologicamente, outros iam e voltavam: presente/passado/presente misturavam-se num emaranhado de casos. Os gestos, as auto-censuras, os articuladores do discurso, as ênfases, as omissões e as expressões de cada um constituem elementos riquíssimos para o processo de registro e análise de suas histórias.

O tempo de duração das entrevistas variou, dependendo da disponibilidade, das condições do ambiente em que estavam sendo realizadas, das interferências externas, dentre outros fatores. Cada gravação durou em média de uma hora e meia a duas horas. O tempo total de cada visita oscilou entre duas e três horas, dependendo da situação. Para fazer as gravações, foi usada a fita cassete Sony/EFX, com duração de 60 minutos e gravador a pilha marca Panasonic. Esta aparelhagem produziu gravações fidedignas e de boa qualidade.

Foram feitas anotações de campo, registrando-se desde os primeiros contatos com o entrevistado, dados a seu respeito, detalhes dos encontros, fatos e informações que, muitas vezes, não foram gravados, bem como impressões iniciais sobre os depoimentos.

Em seqüência à experiência da entrevista, momento de encontro e diálogo, vem a fase de transposição dos discursos orais gravados para o discurso escrito, um processo lento e carregado de emoções, pois revive-se todo o momento anterior. Nosso procedimento foi o de iniciar, sempre que possível, este trabalho, mas, devido à escassez de tempo foi necessário partilhar essa atividade com outra pessoa.

Optamos pela transcrição integral e precisa das fitas, com as intervenções do entrevistador e do narrador. Para tanto, comparamos o teor da fita com o registro feito. A

segunda etapa do processo de transposição do oral para o escrito é a textualização. Segundo Fonseca (1997, p. 55), “este momento exige muita atenção e sensibilidade, na medida em que se busca a organização do discurso para dar ‘voz’ ao narrador”.

Na textualização, foram suprimidas algumas das perguntas desnecessárias para a lógica textual e, quando se faziam imprescindíveis para a compreensão do discurso, procurava-se incorporá-las ao texto. Com uma cópia impressa da transcrição integral, acrescida das anotações de campo, extirpamos as famosas “muletas” e, também, algumas frases incompletas e termos que são meras repetições de linguagem. Ao final, tínhamos em mãos um outro texto.

Para Fonseca (1996, p. 56-57), os procedimentos de textualização são importantes para a produção do conhecimento histórico do ponto de vista técnico e político. Assim, a textualização:

Não deve ser tratado apenas como mero documento historiográfico acessível aos especialistas, mas deve ser, também, acessível aos demais leitores e, para isto, é fundamental um texto claro e prazeroso que consiga expressar a riqueza da experiência vivida pelos sujeitos.

O texto documental produzido contém as marcas de todo o processo, é resultado do encontro, do diálogo entre narradores – no caso, professores aposentados que falam com e meio de uma pesquisadora. Tratam-se de narrativas permeadas de subjetividade, contradições e conflitos; fontes abertas, inclusas, pontos de vista parciais que possibilitam leituras e interpretações diversas. Daí o seu caráter construtivo...

Assim, constituíram-se em colaboradores(as) desta pesquisa os(as) seguintes professores(as):

Ana Lúcia Nardi Arruda, 59 anos, viúva, formada em Magistério, graduação em Letras Neo-latinas (Francês e Português) na UFU, especialização em Língua Portuguesa e Mestrado em Filologia pela USP.

Carmem Lúcia Figueira Balbino, 56 anos, divorciada, formada em Magistério, graduada em História na UFU e Mestrado em História pela UNICAMP.

Stela Maria de Paiva Carrijo, 64 anos, casada, formada em Magistério, graduação em Administração Escolar (licenciatura curta), Pedagogia na UFU, especialização em Pesquisa Social, UFU.

Suely Regina Del Grossi Michelotto, 56 anos, casada, formada em Magistério, graduação em Geografia na UFU, especialização em Geologia, Mestrado e Doutorado em Geografia pela USP.

Tiago Adão Lara, 73 anos, casado, graduado em Filosofia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia, especialização em Louvain, Bélgica, Mestrado na PUC do Rio de Janeiro, também nesta cidade doutorou-se pela Universidade Gama Filho.

Ao entrevistar esses(as) professores(as), procuramos, por meio de suas narrativas orais gravadas, registrar sua trajetória profissional, seu processo de formação e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Ao dar vozes aos professores(as), tentamos reconstruir a trajetória de cada qual, a experiência vivida e os saberes construídos ao longo da profissão.

A organização do trabalho

Construir um trabalho que conseguisse expressar a dimensão do desenvolvimento da pesquisa, devendo apresentar um conhecimento articulado, coerente com as definições teórico-metodológicas e com os resultados obtidos no momento da construção foram a nossa proposta e o nosso desafio.

O trabalho constou de três capítulos além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, intitulado *Professores: entre saberes e práticas, um olhar sobre sua experiência*, conta com dois itens. No primeiro, caracterizamos o professor reflexivo e os saberes docentes, mobilizados no trabalho cotidiano, buscando compreender a professoralidade desses sujeitos, bem como o processo de profissionalização do trabalho docente. No segundo item, refletimos acerca da experiência e sobre a filosofia educacional de Immanuel Kant, John Dewey e Paulo Freire.

No segundo capítulo, intitulado: *Construindo o ser Professor(a), suas histórias e memórias*, registramos as narrativas dos(as) professores(as). As versões finais das entrevistas, devidamente textualizadas, são aqui apresentadas uma a uma, separadamente, sem recortes, análises e observações da autora da dissertação.

No terceiro capítulo, intitulado: *Um olhar entre tantos, uma possível análise*, é apresentada uma possibilidade de análise dos documentos produzidos, a partir de Fonseca, Tardif e Nóvoa, abordando-se o ofício dos professores, suas experiências e o modo como hoje, por intermédio da memória, interpretam as ações, o processo de formação, na constituição da professoralidade, da experiência enquanto fundamentos de sua competência e modelos de excelência no interior da profissão. Esta reflexão é uma das possibilidades de interpretação das narrativas, em que apresentamos uma análise sobre algumas dimensões do modo com que se construiu o ser dos(as) professores(as) mencionados(as), hoje aposentados(as) pela UFU.

Nas Considerações Finais está a síntese do estudo, compartilhando-se com o leitor aquilo que nos foi possível apreender.

Como este estudo se inscreve no esforço de compreender a formação do ser professor sem se desvincular do ser humano, observa-se que a experiência profissional e extra-profissional se constituem em expressões de uma fatalidade, apresentada no decorrer da existência do indivíduo que se faz professor. Os narradores expuseram uma trajetória vinculada ao ser professor em vários níveis de ensino, alguns ainda em atividade profissional, outros usufruindo suas aposentadorias. Portanto, este estudo busca contribuir tanto para aqueles que estão em exercício, como para aqueles que se preparam para assumir a profissão docente.

Compartilhamos, assim, com a preocupação de formalizar a postura de que a formação docente não é um produto adquirido no período de licenciatura, mas um processo que vai se configurando no decorrer das trajetórias individuais que se fazem socialmente, e com isso buscamos contribuir para a profissionalização, para o debate e para a democratização das experiências de professores formadores, para futuros professores.

Uma vez evidenciada a narrativa como enfoque teórico-metodológico para referenciar a troca de experiências, e como procedimentos para instituir o objeto de análise, e uma vez apresentados os sujeitos da pesquisa, passamos a discorrer, no primeiro capítulo, a seguir, sobre as abordagens históricas e sobre as representações do professor na tessitura do debate educacional.

FIGURA 1

CAPÍTULO 1**PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS, UM OLHAR SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS**

Neste ponto já não há como eludir a resposta à questão de como alguém se torna o que é. E com isso toco na obra máxima da arte de preservação de si mesmo – do amor de si...

Nietzsche

Ao abordar o *ser professor*, queremos enfatizar no presente capítulo o papel do professor na perspectiva de seus saberes e de suas práticas, ou seja, no intermédio de sua experiência docente procuramos entrever a representação que se faz desse profissional atualmente.

O Ser Professor Reflexivo

Os discursos sobre a importância da Educação, principalmente a partir da década de 1990, têm permeado todas as instâncias de nossa sociedade. Apesar do consenso em torno da necessidade de se oferecer educação de qualidade a todos os brasileiros, é evidente que a instituição educacional brasileira, notadamente a escola pública, enfrenta uma séria crise. De maneira geral, os debates e as discussões que essa crise tem suscitado nos vários setores da sociedade civil apontam o despreparo dos professores na condução de projetos pedagógicos que formem cidadãos capacitados a atuarem, de maneira efetiva, nas comunidades em que estão inseridos como a principal razão para a falência de nosso sistema de ensino.

Tornou-se um lugar-comum reforçar a idéia de que há uma correlação direta entre crise educacional e formação dos professores. Tal discurso omite o dever do Estado de

propiciar aos profissionais da educação condições dignas de trabalho e acaba por responsabilizá-los pelos fracassos da escola. Exatamente por acreditar que esse pensamento seja inócuo e, por isso, precisa ser combatido, pretendo, neste trabalho de pesquisa, enfatizar a importância do professor na construção de novas formas do fazer pedagógico, que apontem para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, assumindo-se como protagonista desse processo. Teçamos, pois, alguns comentários acerca da formação desse profissional.

Entendemos que as ações do professor reflexivo não são meros resultados de suas escolhas individuais face às demandas da sala de aula, mas sim fruto de uma série de condições de produção deste ensino que aí está. Faz-se necessário, portanto, romper com o discurso que reforça a *culpa* do professor com relação à ineficiência da educação formal e, para que isso ocorra, é preciso situar as ações do professor nos contextos social, político e cultural que as influenciaram, o que somente será obtido quando se relacionar um projeto mais amplo de sociedade ao trabalho pedagógico empreendido no aqui e no agora da sala de aula.

Atualmente, o paradigma organizacional das sociedades contemporâneas é hegemônico, e dita as “regras de funcionamento” de todos os setores da sociedade. Assim, interessada em estabelecer uma organização racional da vida social, a modernidade definiu para a instituição escolar a tarefa de disciplinar o indivíduo, fazendo-o aceitar os ditames da racionalidade científica: a identidade do professor insere-se nesse projeto. Há que se questionar a postura incontestável do conhecimento científico, revelando uma ciência que, mais do que detentora de verdades e certezas absolutas, abra caminho para novas descobertas e para a construção de um diálogo crítico e reflexivo com outras formas de conhecimento.

Essa crença absoluta na ciência fez com que a modernidade fixasse, no campo da educação, alguns mitos que definem a identidade do professor como profissional a serviço do científico:

- se a competência desse profissional é avaliada segundo sua capacidade de aplicação das regras científicas aos problemas da sala de aula, então ele passa a acreditar que a questão pedagógica restringe-se aos aspectos metodológicos;

- se o saber científico se fundamenta na linearidade, então o professor passa a acreditar que o processo de ensino-aprendizagem também se dá linearmente;
- se há a convicção de que o saber científico possui autonomia, então o professor passa a acreditar que o seu papel como educador é o de transmitir esse saber e não o de produzir, num trabalho solidário com seus alunos, saberes que os instrumentalizem a compreender a realidade que vivem e a transformá-la;
- se o conhecimento reduz-se ao saber científico, o professor passa a acreditar que o saber acadêmico é meramente cumulativo e para adquiri-lo, basta um esforço de memorização.

Para a cristalização desses mitos, concorre o sistema educacional hierarquicamente organizado que, em suas determinações, no sentido de colocar o professor apenas como executor de tarefas, faz com que ele perca, no exercício de sua prática, sua dimensão humana e profissional: ele mesmo se vê apenas como um autômato que faz parte de um processo já previamente estabelecido.

A interferência de especialistas científicos na elaboração dos currículos e programas de ensino retira do professor grande parte de sua autonomia, o que colabora para que o profissional não encontre o sentido de sua vida e de sua profissão no cotidiano escolar e passe a enfrentar uma séria crise de identidade, porque se percebe não mais como sujeito de suas ações, mas mero executor delas.

Resultado: professor em crise, escola em crise.

Não há como pensar alternativas que resgatem a escola da crise, sem pensar em enfrentar a crise por que passam os professores. Para recuperar sua identidade, esses profissionais precisam se lembrar do fato de que os saberes somente foram constituídos pelo trabalho deles ao longo da história. Portanto, têm que estar conscientes de que ocupam posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Nenhuma reforma na educação possui chances de sucesso se não contar com os professores como parceiros. Se estes hoje se sentem incapacitados de implementarem mudanças, é necessário que se diga que a responsabilidade dessa incapacidade não é totalmente deles. A prova de que nosso sistema educacional precisa passar por uma profunda mudança pode ser entrevista nos altos índices de retenção e nas dificuldades de os alunos enfrentarem as exigências da atualidade, o que é uma consequência – reiteramos – do modelo racionalista da modernidade e não da “incompetência inventada” dos professores.

Diante disso, urge que se forme uma nova identidade do professor que, mediante a restituição de sua autonomia, capacite-o a enfrentar os mitos da pedagogia moderna e o torne consciente de seu papel na transformação do sistema educacional. Nesse sentido, como bem mostra Nóvoa (1995), a formação dos professores – inicial e contínua – é fundamental para a constituição de uma nova visão profissional do docente. Não se trata de uma formação que simplesmente centra sua preocupação na transmissão de metodologias de ensino redentoras. A nova cultura profissional apontada por Nóvoa é formada a partir do interesse do professor em reorganizar sua identidade, encontrando os vínculos entre a sua identidade pessoal e sua identidade profissional. É uma reorganização capaz de fazer com que o professor tome consciência de que “...estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Na perspectiva crítico-reflexiva, esse processo de formação de professores propõe a reabilitação da razão prática, a aprendizagem por meio da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação. Objetiva, destarte, a construção de um pensamento autônomo, em que o sujeito, ao refletir sobre sua prática, percebe-se como produtor de saberes, imbuindo-se da capacidade de decidir, de criar e recriar a realidade, articulando novos saberes em novas práticas.

O valor da reflexividade na transformação educacional e também as formas de encaminhá-la nos processos de pesquisa e de formação de professores são apresentadas por Alarcão (1996), Schön (1995, 1996), Nóvoa (1995), Gómez (1995).

Os princípios da formação do professor reflexivo são definidos a partir da crítica que a filosofia vem elaborando em torno do dogmatismo com que a modernidade analisa o mundo e as relações humanas. A crítica tem favorecido amplas discussões no campo da

ciência, destacando a complexidade como um elemento fundamental a ser considerado nas análises científicas, pois é um consenso o fato de os saberes racionais não serem suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho.

Atualmente, segundo García (1992), quando se fala em formação de professores, o conceito mais utilizado pelos profissionais da área é o de reflexão. As origens desta perspectiva de formação de professores remontam a Dewey:

...o qual, em 1933 defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo ‘o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem (GARCIA, 1992, p. 60).

Fundamentando-se em Dewey, Donald Schön deu um maior impulso ao desenvolvimento desse conceito de reflexão. Este autor (1987, p. 1992) afirma que a prática reflexiva envolve três componentes básicos, apresentados por ordem crescente de complexidade: (a) o conhecimento-na-ação; (b) a reflexão-na-ação; (c) a reflexão-sobre-a-ação. Em se tratando de estudos a respeito da formação de professores, é imperioso reconhecer a influência nos debates sobre o professor reflexivo desencadeados por Schön (1992), cuja grande contribuição foi fazer com que o componente da reflexão passasse a ser considerado imprescindível para o trabalho docente, na medida em que, em seu dia-a-dia, os próprios professores recorrem à reflexão, ainda que não se dêem conta desse processo.

De acordo com Schön (1987, p. 25), revelamos nosso conhecimento-na-ação – que pode ser entendido como o saber fazer – ao desempenharmos nossa ação de forma espontânea e habilidosa, e acrescenta que, não raro, somos incapazes de explicitar verbalmente este conhecimento. Isso implica que conhecemos as atividades que exercemos, embora não sejamos capazes de falar sobre elas. Schön (1987, p. 22) esclarece, ainda, que este primeiro componente de sua epistemologia da prática tem suas raízes no conceito de *tacit knowing* ou “conhecimento tácito”.

A reflexão-na-ação – *reflection in action* – por sua vez, constitui-se como “o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade” (GARCIA, 1992, p. 60). Esta forma de reflexão caracteriza-se pelos pensamentos do professor, que o levam a improvisar, tomar decisões e atitudes no mesmo momento em que está atuando em sala de aula, permitindo-lhe resolver os problemas com os quais se depara.

Deste modo, a atividade de reflexão-na-ação pressupõe a construção de novas situações na própria prática do professor, conforme aponta Schön (1987, p. 36). Além disso, Garcia (1992) afirma que tal tipo de reflexão pode envolver a manifestação de um componente particular, que ele denomina “conversation with the situation” (diálogo com a situação). Haveria, assim, a ruptura de um idioma pedagógico, passando-se de uma pedagogia marcadamente conteudística sob a hegemonia de uma razão teórica para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática.

É em vista disso que Pérez Gómez (1992, p. 104) defende que, apesar de suas dificuldades e limitações, a reflexão-na-ação é um processo que enriquece “a formação do profissional prático” e prossegue quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática.

A reflexão-na-ação, portanto, é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Schön reconhece, igualmente, a importância de se refletir sobre a ação – *reflection on action* –, pois essa atividade permite que o professor pense sobre o que fez na sua aula e descubra de que forma o seu conhecimento-na-ação possa ter contribuído para que tenha alcançado os resultados observados; é, portanto, um processo consciente. Deste modo, a reflexão sobre a ação não apresenta uma relação direta com a ação presente (SCHÖN, 1987, p. 26).

Como explica este autor, além de refletir sobre o conhecimento na ação, é extremamente importante que o professor reflita sobre a reflexão-na-ação, seu sentido e utilização:

...é preciso que o professor olhe retrospectivamente e pense no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

Em outros termos, o professor analisa a reflexão que fez sobre sua própria ação em um momento ulterior a ela, o que Gómez (1992, p. 105) considera “um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional”.

Este autor afirma a importância vital do pensamento prático do professor para a compreensão do processo educacional como um todo:

O Pensamento Prático Do Professor É De Importância Vital Para Compreender Os Processos De Ensino-Aprendizagem, Para Desencadear Uma Mudança Radical Dos Programas De Formação De Professores E Para Promover A Qualidade De Ensino Na Escola Numa Perspectiva Inovadora (GÓMEZ, 1992, p. 106).

A formação do professor, parafraseando Nóvoa (1992), precisa ser mais do que simplesmente a aquisição de técnicas e de conhecimentos de natureza marcadamente conteudística, para tornar-se o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Ora, uma forma de permitir esta socialização é a promoção de situações de interação entre os participantes do contexto educativo, que devem passar de simples executores para serem os mentores dessa formação.

Deve-se levar em conta uma característica fundamental da atividade de ensinar ao se considerar que a função precípua dos cursos de formação (particularmente as licenciaturas na universidade) deve ser o desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor sobre as várias questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem e sobre sua própria prática.

Essa necessidade de reflexão, conforme aponta Schön, no postulado de García, significa que a docência

...é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (GARCÍA, 1992, p. 60).

Schön (1992) chama de aprender fazendo este “aprender a partir da prática¹”: os alunos deveriam iniciar sua prática junto aos seus colegas antes mesmo de entenderem racionalmente o que estão fazendo, porque é na prática que o professor poderá aprender fazendo e refletindo na e sobre a ação, seguindo a proposta acima aludida.

Deste modo, a interação mostra-se fundamental para a construção do conhecimento do futuro professor. Assim como nada se constrói sozinho, nenhum professor se desenvolve por si só. Em seu processo de aprendizagem sobre o *ser professor*, sua participação, de alguma maneira, influi ou influenciou na sua visão sobre o ensino, sobre a prática de seus colegas de curso, sobre seus alunos. Logo, é de extrema importância, para que

¹ Para Schön (1983; 1987), prática é “o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor”.

conheça o novo, que questione o conhecido e o transforme no futuro. É importante, igualmente, a postura reflexiva que o professor deve desenvolver a fim de conhecer suas limitações e valorizar suas conquistas.

Sempre que verificar aspectos negativos de sua práxis, é imprescindível que o professor, ao reformulá-la, aperceba-se desses aspectos e isso só se dará por meio da reflexão, a qual lhe permite moldar e transformar sua forma de agir sempre. Há que se ressaltar, também, conforme Nóvoa (1992) que além de propiciar mudança na ação, o “pensar sobre, o analisar”, interfere diretamente na identidade pessoal do professor.

Em suma, a reflexão, quando crítica e consciente, proporciona o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. É o fazer de fato que leva o professor a testar hipóteses, a usar sua criatividade e a colocar em prática seus projetos. Tais ponderações mostram que é na sua prática de sala de aula que o futuro professor tem a oportunidade de construir o seu saber pedagógico porque é este o momento em que passa a somar à sua (conhecida) posição de aluno, o novo e sempre renovado papel de ser professor.

Desta forma, entende-se a importância de investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência. Segundo Nóvoa (1992, p. 25), os três elementos supracitados constituem a essência do processo de formação do professor: a formação não se constrói por acúmulo (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

O professor está consciente de que quanto mais plural precisa ser, torna-se mais responsável por sua formação. Como diz Nóvoa (1995, p. 12): “Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos que ser capazes de pensar a nossa profissão”.

Em virtude da ênfase dada ao desenvolvimento de uma gama restrita de competências técnicas para o “fazer docente”, já que raramente as iniciativas apóiam-se no “saber da experiência” do professor, nossas preocupações recaem sobre a formação dos professores. Esses saberes fundamentam-se no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana e decorrem da experiência, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob as formas do “saber fazer” e “saber ser” do professor. Eles

constituem a cultura docente e somente por intermédio deles é possível ao profissional avaliar a pertinência de sua práxis.

Os estudos que fundamentaram os debates sobre a formação dos professores deslocaram consideravelmente o foco de análise ao longo das duas últimas décadas. Numa primeira fase os estudos estiveram centrados na dimensão acadêmica, examinando os referenciais teóricos, curriculares e metodológicos que inspiravam os programas de formação de professores. O debate sobre a formação inicial e a reformulação dos projetos dos cursos de licenciatura pretendia encontrar saídas para as dificuldades inerentes ao trabalho docente.

O debate e os estudos sobre a formação dos professores voltam-se para o terreno profissional, num segundo momento, focalizando a questão da profissionalização em serviço. A ampliação desordenada da rede escolar e a política do Estado, que se desobrigou da formação dos professores e a entregou à iniciativa privada sem exercer a necessária vigilância com relação à idoneidade das instituições e ao necessário acompanhamento em relação à qualidade dos cursos, o que contribuiu para a existência de uma massa de professores sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Em estreita relação com esses fatos, acentuou-se o processo de degradação do estatuto sócio-econômico da profissão docente e de proletarização do magistério.

Inexoravelmente, esse processo leva à progressiva perda da autonomia dos docentes, os quais são levados a se apoiarem cada vez mais nos especialistas. Consagra-se, dessa forma, a separação entre os que concebem e os que executam as ações de ensino. Aos professores fica delegada a tarefa de executar as diretrizes anunciadas por agentes externos ao processo didático, o que leva à depreciação, por parte dos professores, da própria experiência e capacidade adquirida ao longo dos anos: vêem-se como executores de ações que nem mesmo propuseram ou nas quais nem mesmo acreditam.

O “...mal estar profissional decorrente não apenas do desprestígio da profissão docente ‘aos olhos dos outros’ mas, sobretudo, da dificuldade para vivenciá-la...” de que fala Nóvoa (1992, p. 23) é marcante. Numa tentativa de se resolver o problema desse profissional, começam a ser desenvolvidos estudos e intervenções sobre a formação de professores, privilegiando-se os aspectos relacionados à profissionalização e estimulando-se a emergência de uma cultura profissional entre o professorado e uma cultura organizacional no interior da escola, favorecendo essa nova profissionalidade docente.

Vem se firmando o entendimento de que eles são profissionais reflexivos e devem ser capazes de decidir com autonomia sobre as questões com que se defrontam na própria prática, opondo-se ao entendimento do professor como simples executor de “tarefas” decididas externamente.

Para que o professor se torne sujeito do exercício de sua profissão, é necessário identificar as características técnicas e científicas do seu trabalho e o tipo de conhecimentos e de competências que ele precisa desenvolver/mobilizar para realmente constituir-se no responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Isso somente será possível se se conseguir deles a adesão para avançar nesse sentido, superando as dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas e das resistências para se renovar as práticas institucionais no campo da formação de professores.

Essa nova forma de participação do professor é importantíssima para a profissão docente. Como defende Nóvoa (1995, p. 23):

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas.

A formação de professores deverá caminhar no sentido de contemplar, sob esse prisma, de forma articulada, o desenvolvimento pessoal (a produção da vida do professor), o desenvolvimento profissional (a produção da profissão docente) e o desenvolvimento institucional (a produção da instituição escolar). Promover cada um desses desenvolvimentos isoladamente não produzirá a mudança pretendida.

Favorecendo o pensar autônomo e a autoformação participada, a formação deve estimular um pensamento crítico-reflexivo, no que tange ao desenvolvimento próprio. Esse empreendimento envolve investimento pessoal, trabalho criativo e reflexivo na formulação e reformulação dos próprios projetos e percursos, o que possibilita, como não poderia deixar de ser, a progressiva construção de uma identidade que não é somente pessoal, mas também profissional.

Várias pesquisas têm sido desenvolvidas objetivando o desenvolvimento dos professores e a transformação do sistema educacional, dada a necessidade de se promover mudanças nos atuais processos de formação de professores. Entretanto, os estudos realizados

em contextos escolares apontam para algumas dificuldades na implementação dessas mudanças. Sobre isso vemos a posição de alguns estudiosos.

Como afirma Goodman (1984, p. 14), os programas de desenvolvimento de professor parecem ter se limitado, na maioria das vezes, às interpretações superficiais, que por terem um caráter de reflexão utilitária, têm por objetivo simplesmente descobrir o que funciona para resolver problemas imediatos. É o que no jargão escolar comum denomina-se “apagar fogo”, já que a figura do coordenador é comparada à de um bombeiro. No trabalho realizado por este autor, na aludida obra, observou-se que raramente foram levantados questionamentos sobre currículo, origem e objetivos das instruções, complexidade das relações intrapessoais, poder da estrutura das escolas e salas de aula, ou sobre o papel da escola na sociedade. A estes questionamentos, Goodman (1984, p.16) dá o nome de reflexão analítica.

Ao discutir a questão da identidade (vacilante) do professor, Gauthier (1998) propõe a seguinte interrogação: o que é preciso saber para ensinar? E concorda ser difícil definir os saberes envolvidos nesta atividade que, segundo ele, contribuíram para manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual. Isso porque essas idéias seriam as que sustentam: “basta conhecer o conteúdo”, “basta ter talento”, “basta ter experiência”, até o “basta ter cultura”, como se mais nada fosse necessário a quem exerce o magistério. A consequência dessas idéias, completa Gauthier, foi que elas transformaram o ensino em um “ofício sem saberes”.

Mas também há os casos em que, como formula Gauthier, passamos a ter “os saberes sem ofício”. Se aquele tipo de pensamento prejudicou a profissionalização do ensino, bem como a elaboração de um “saber desse ofício sobre ele mesmo”, o inverso também aconteceu, pois “certas teorias” (behavioristas, psicologia humanista, tradição piagetiana, para citar apenas as mais conhecidas) provocaram o “esvaziamento do contexto do ensino”, uma vez que se dirigem a um “professor fictício”.

Gauthier propõe que o ensinar seja um “ofício de saberes”, compreendendo que esses falsos saberes não contribuem para o entendimento do que seja o professor e o ensino. Esse seria constituído pelos saberes: “disciplinar”, “das ciências da educação”, “da tradição pedagógica”, “experencial” e da “ação pedagógica” propriamente dita.

Ao falar sobre esta crise que perpassa o magistério, Enguita (1991) aponta como núcleo desse problema o fato de o professor ter se transformado em mero “peão” (na acepção de trabalhador braçal) do processo educacional. O autor chama nossa atenção para a “ambigüidade da docência”, a qual seria a responsável por esse momento tão conturbado e que consiste no fato de estes profissionais encontrarem-se “localizados no lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização”.

O termo ambigüidade é usado porque um grupo profissional, segundo Enguita, pressupõe uma “categoria auto-regulada” que, no mercado, detém o “privilégio monopolista” da prestação de serviços e oferecimento de produtos. O operário, ao contrário, é o trabalhador que “não tem a propriedade de seus meios de produção” e por causa disso não controla o objeto e o processo de seu trabalho, perdendo sua autonomia. Para resolver esse problema, o autor sugere que a solução pode advir da “capacidade de controle da sociedade sobre a profissão docente”, mas criando certo “campo de auto-regulação” aos professores. Em outras palavras, à sociedade caberia a tarefa de “fixar os fins da educação escolar” e aos docentes a de “arbitrar os meios” para atingi-los.

Se a ambigüidade da docência só será superada com o resgate do lugar dos docentes no mundo do trabalho, tendo na autonomia da auto-regulação a possibilidade de profissionalização, como afirma Enguita, para que o docente transforme sua identidade vacilante em identidade estável, segundo Gauthier, ele deve assumir a tarefa de estabelecer com clareza o “saber do ofício e o ofício do saber”.

Percebemos, ao analisar tais colocações, que para se restabelecer a identidade do professor e se efetivar a profissionalização deste surge um duplo desafio: ao mesmo tempo é necessário resgatar e demarcar o lugar dos docentes no mundo do trabalho bem como elaborar os fundamentos do saber do ofício e do ofício do saber.

No desempenho de suas funções, o professor encontra questões pedagógicas que, muitas vezes, demandariam grandes investimentos reflexivos para serem solucionadas; por isso, a tarefa de profissionalização assume ar de desafio. Há as teorias que aconselham a retirada do educador do campo pedagógico, insinuando que ele deve transferir sua autoridade ao aprendiz, uma vez que só o aluno pode ser juiz da sua própria causa cognitiva. Assim, os saberes, a identidade, a legitimidade profissional e os recursos culturais que o docente

construiu, às vezes ao longo de toda uma vida, acabam desvalorizados e relegados a um segundo plano.

Para o docente, abster-se do exercício de seu papel significa descartar a possibilidade de autonomia, sem o que jamais alcançará a consolidação de sua identidade profissional e o verdadeiro valor social de que deve desfrutar no mundo inteiro. Todavia, isso não pode ser aceito passivamente, já que é notória a importância que tem o professor no processo de ensino e aprendizagem, graças ao qual gerações e gerações têm sido formadas e preparadas para a vida, para a imersão social e para a cidadania.

A despeito de certas teorias sobre esse tema, a autoridade docente tem sido confundida com autoritarismo. Mas afirmar a importância do professor no que diz respeito a assumir verdadeiramente sua profissão, contudo, não significa afirmar que ele irá monopolizá-la, vendo-se como o único responsável pela educação. E, admitindo a incompetência adulta para resolver o problema do ensino, talvez por falta de princípios e valores seguros, certas tendências teóricas acabaram por difundir a idéia de que essas mesmas teorias não conseguem solucionar a crise sobre a qual vimos falando até agora.

O resgate da identidade do professor e de sua profissionalização está intimamente ligado ao domínio do saber conceitual (saber do ofício e ofício do saber), o qual julgamos crucial para a formação da autonomia docente. E talvez nem seja o caso de oferecer mais saberes aos professores, e sim promover o reconhecimento e a legitimidade dos saberes que eles já possuem.

Desta forma, no campo do desenvolvimento pessoal, destaca-se a importância da prática como lugar de produção do saber e o valor da experiência na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional). Junte-se a essa questão a troca de experiências e a partilha de saberes, visto que nesse processo são estabelecidos espaços de formação mútua e consolidados saberes emergentes da prática profissional. Essas redes de troca e de construção coletiva constituem um fator importante de agregação, de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Os movimentos docentes visavam demonstrar, no final da década de 1970 e na de 1980, que os professores eram tão trabalhadores como quaisquer outras categorias. Como resultado, a categoria dos docentes movimentou-se entre a organização do próprio trabalho e a posição de trabalhador proletário. De certa forma, esses movimentos contribuíram para a

homogeneização e proletarização destes, na medida em que a docência passou a ser vista como semiprofissão. Isso ocorreu porque, submetida à autoridade da organização burocrática, pública ou privada, recebendo salários aviltantes, o professorado perde a capacidade de determinar os fins de seu trabalho.

Em algumas expressões usadas por pesquisadores, tais como “profissionalização” e “profissão docente” evidencia-se a possibilidade de superação dessa contradição. O que se espera é que haja, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada, o exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico compatíveis com a dignidade da profissão (ENGUITA, 1989).

Configurar as bases éticas em que se deve dar a relação do profissional da educação com aqueles que usufruem seu serviço é o grande desafio, a fim de que ele se livre da crescente degradação profissional e das pressões externas e internas, que contribuem para o desprestígio social da profissão.

Fundamental, portanto, de acordo com Nóvoa (1991), é conclamar os docentes a discutir o processo de produção de sua profissionalização e formular um norteamento ético para a sua prática profissional, considerando que eles jamais codificaram um conjunto formal de regras éticas capazes de normalizar seu fazer profissional.

Construir um novo direcionamento à prática profissional dos educadores implica, em princípio, na criação dos conselhos, os quais funcionarão como órgãos disciplinadores do exercício da profissão de professor e dos demais profissionais da área. Esses conselhos teriam atribuições de controle sobre formação e exercício profissional, tanto em fases preventivas como educacionais propriamente ditas, além de promover o exercício de ações de caráter coercitivo quanto à qualidade das práticas e conduta ética dos profissionais do magistério. Criados os Conselhos, “faz-se inadiável o estabelecimento de um suporte de auto-regulação, compreendido por um conjunto de normas e valores que constituem a ética profissional” (VEIGA e ARAÚJO, 1998, p. 108).

Ampliando um pouco mais essa discussão, reforçamos que o código de ética não se aterá somente no campo dos deveres e da reconstrução social da profissão docente, mas também no controle da formação de seus membros. Para fundamentarmos esse posicionamento, reportemo-nos a Perrenoud (1993), para quem a profissionalização tem um

aumento a partir de quando, na profissão, as regras preestabelecidas cedem espaço a estratégias guiadas por objetivos e por uma ética.

Podemos dizer, seguindo esse raciocínio, que o código de ética é um suporte de auto-regulação, compreendido por um conjunto de normas e valores que constituem a ética profissional, o qual versará sobre os direitos e deveres dos profissionais, contando, para tanto, com órgãos de resolução de seus conflitos internos.

Em primeiro lugar, a viabilização dessas mudanças pressupõe o aprofundamento dessas discussões, o que requer ação coletiva no sentido de reunir professores de diversos campos do conhecimento do valor social do magistério, pela defesa de adequadas condições de trabalho e qualidade de vida dos profissionais da Educação.

A regulamentação da profissão docente é um caminho à resolução da crise e mal-estar do professorado, à superação da dependência institucional, bem como à consolidação de uma identidade estável do profissional da educação. Acreditamos nisso com energia de quem acalenta um sonho: o de um dia conquistarmos a justiça e a dignidade que nos cabe como profissionais cujo destinatário de seu fazer é um valor absoluto: a pessoa humana.

Reiterando este pensamento, a realização dessa transformação não pode prescindir da união dos docentes no terreno do desenvolvimento profissional, pois conforme assinala Nóvoa (1991, p. 27):

...as práticas de formação contínua dirigidas para os professores individualmente considerados “favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”. Já as práticas voltadas para o coletivo contribuem para a emancipação profissional e consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Na medida em que se promove a formação de professores reflexivos, capazes de assumirem com autonomia a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e de participarem com empenho e competência na definição e implementação de políticas educativas, a formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes. Ressalte-se, aqui, a importância de se valorizar os saberes do professor, partindo deles e trabalhando-os teórica e conceitualmente para que o docente amplie a sua compreensão das situações com que se depara e que podem ser altamente complexas, incertas, singulares, conflitivas e que estão diante dele, cobrando decisões e ações.

Assim, o saber do professor não pode se dar por acabado com a teoria e nem definitivo com a prática:

...há de mudar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e o diferente entendimento dos protagonistas frente ao que acontece durante o encontro educativo. [...] Dependerá em grande parte das situações históricas e sociais do caso (CARR & KEMMIS, 1988, p. 61).

Por isso, o saber docente não pode ser visto como um saber técnico, passível de ser aplicado e re-(a)plicado por todos os professores em qualquer situação. O saber docente, segundo Fiorentini et alli (1999, p. 57), é algo que vai mais além, pois se trata de

...saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, ético-político (pois tem como objeto de trabalho seres humanos), cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica.

Inúmeros pesquisadores têm-se debruçado sobre este assunto e a internacionalização dos debates sobre a formação do professor, dada a complexidade deste tema e a urgência da solução da crise por que passa a educação, o que acarretou uma notável expansão das pesquisas sobre os saberes dos docentes nos últimos 20 anos, produzindo um volume considerável de conhecimentos sobre o tema, valendo-se de diferentes enfoques teóricos e metodológicos, como apontam Nunes (2001) e Borges (2001). Trata-se de um reflexo, no plano da pesquisa, de um movimento na direção de valorizar os saberes advindos da experiência dos docentes – como que numa reação ao tecnicismo dos anos 1970 e ao desencanto acarretado pelo reprodutivismo que, por vias distintas, solaparam a legitimidade da profissão docente e concorreram para a sua desvalorização e conseqüente proletarização.

Essa vertente da pesquisa inscreve-se também na corrente dos estudos e debates que opõem os modelos da “racionalidade técnica” e da “racionalidade prática” no campo da formação de professores (SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1995; GÓMEZ, 1995). Sobre isso, há uma polarização estéril que impede o avanço da formação de professores. Isto porque, segundo Grigoli e Teixeira (2001, p. 119): “...algumas das ambigüidades presentes no ideário sobre a formação de professores nos colocam, no geral, alternativas que obrigam a escolhas que podem nos distanciar da escola na realidade brasileira”.

Os estudos sobre os diferentes tipos de saberes docentes, a relação do professor com esses saberes e suas interferências na prática pedagógica, a partir de meados de 1990,

alcançam expressão, configurando o que Gauthier (1998) classifica como “investigação centrada na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar”.

A partir da tradução/transcrição de um artigo de Tardif et alli (1991), publicado na revista *Teoria & educação*, a discussão sobre os saberes do professor bem como os estudos dela decorrentes são praticamente inaugurados no Brasil. No referido artigo, os autores apontam e discutem a existência de “uma certa relação problemática dos(as) professores(as) com os saberes” e daí surgem perspectivas de pesquisas sobre essa temática.

Pelo rol de questões suscitadas pelos autores na tentativa de esclarecer o que sabem precisamente os professores, o caráter problemático dessa relação fica evidenciado, ou seja, será que os docentes são apenas transmissores dos saberes produzidos por outros atores ou produzem também os saberes? Se os produzem, de que natureza eles são e qual o papel do docente na produção dos saberes pedagógicos? Qual é a participação deles nas decisões acerca dos saberes transmitidos pela escola? E, finalmente, será que as ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e ideólogos da educação e legitimadas como fundamentos nos cursos de formação dos docentes, englobam todo o saber dos professores?

No Brasil, os estudos que, na última década do século XX, buscaram identificar e/ou definir o repertório de conhecimento dos docentes, pautam-se, fundamentalmente, nessas inquiuições. Frequentemente, tais estudos incorporaram outras contribuições de vertentes teóricas distintas, como as de Schön (1995) sobre o professor reflexivo a que aludimos anteriormente, as de Zeichner (1995) sobre o professor como *practicum*, as de Nóvoa (1995) sobre a importância de que, na formação, desenvolvimento e valorização profissional dos professores se articulem o desenvolvimento pessoal, profissional e o da própria instituição escolar e as de Elliot (1993) sobre a fecundidade da investigação-ação e da investigação-intervenção, na medida em que possibilitam a apropriação, pelos professores, dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão.

De modo geral, para os estudiosos desse tema, o saber docente é integrado por saberes relacionados com a formação profissional, saberes referentes às disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência, sendo, segundo esses autores, sempre entendido como um saber plural, um amálgama de saberes.

Logo, há consenso em que os saberes da formação profissional são os saberes produzidos pelas ciências humanas, pela educação, pelo processo de ensino e aprendizagem e

transmitidos pelas instituições formadoras para serem incorporados à formação e à prática do professor. Segundo esses autores, "...elas fornecem, por um lado, o arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas" (TARDIF, 1991, p. 220). Intentam conferir formação científica aos professores, seja na formação inicial seja na contínua, contribuindo para transformar a prática docente em prática cultivada.

Os saberes das disciplinas correspondem às diversas áreas do conhecimento e integram a formação inicial e a formação contínua dos professores mediante as diversas disciplinas específicas que compõem os currículos dos cursos universitários. As dificuldades de integração e mesmo o efetivo distanciamento entre as disciplinas de formação específica e as de formação didático-pedagógica, especialmente na formação inicial (mas também na contínua) são bastante conhecidas e constituem um desafio para os professores, os pesquisadores e os próprios alunos em processo de formação.

Os saberes curriculares são recortes das diferentes áreas do conhecimento que constituem a cultura erudita; referem-se aos conteúdos programáticos. São selecionados e definidos pelos sistemas e/ou pelas instituições escolares como relevantes e necessários à formação dos alunos, num dado nível de ensino. Os saberes curriculares devem ser dominados pelos professores, na formação inicial e contínua, uma vez que são considerados como norteadores das atividades de docência. Eles fazem parte tanto das diretrizes de ensino, de natureza mais abrangente, propostas no âmbito do sistema escolar, como dos programas de ensino, traduzidos em conteúdos, objetivos e métodos, no âmbito das escolas.

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares, de certa forma, não constituem o saber dos professores uma vez que, vias de regra, não participam do processo de definição e escolha dos mesmos, embora dominados e transmitidos pelos professores. Assim, fica-lhes reservada a execução da tarefa de transmissão dos saberes produzidos e decididos no exterior da profissão, condição destacada por Tardif e outros, quando assinalam: os saberes disciplinares e curriculares que o professor transmite situam-se numa relação de exterioridade com a prática docente (TARDIF et alli, 1991, p. 220).

Esses mesmos autores, apontando mais uma incoerência na relação entre saberes realmente produzidos pelos professores e aqueles de cuja produção não participaram, lembram que

...os saberes científicos e pedagógicos que, em princípio, serão utilizados para fundamentar as decisões sobre as tarefas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, também não têm sua origem na prática dos docentes. Fazem parte da formação do professor, antecedem e determinam a prática docente, mas não emergem dela. Essa subordinação da prática docente aos saberes que a integram, mas que ela própria não constrói nem controla, pode levar a uma relação de alienação dos docentes em relação aos saberes e na conseqüente perda da identidade do professor (TARDIF et alli, 1991, p. 222).

Já os saberes da prática, ou saberes da experiência, fundam-se no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana. Assim sendo, referem-se aos saberes especificamente desenvolvidos no exercício da docência e na prática profissional e fundamentados e validados pela experiência dos professores no seu dia-a-dia. Constituem como que um repertório de saberes e de práticas que não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos, nem tampouco se encontram sistematizados num corpo teórico. Estão, antes, incorporados como uma cultura docente em ação (*habitus*), que preside as decisões individuais e coletivas e permite lidar com as situações concretas, muitas vezes imprevisíveis, transitórias, singulares, com que o professor se defronta no cotidiano da escola e/ou da sala de aula.

Vale lembrar esses saberes incorporam-se à vivência individual e coletiva sob as formas de “saber fazer” e “saber ser” do professor. Exatamente por constituírem a cultura docente é que permitem ao educador, por meio deles, avaliar a pertinência dos planos de educação que lhe são propostos.

Talvez a maior importância dos saberes da experiência resida nessa característica deles em poderem funcionar como um “filtro” dos outros saberes, possibilitando uma re-visão e uma re-avaliação dos saberes adquiridos anteriormente e exteriormente à prática profissional propriamente dita. E, dessa forma, podem promover a emergência e consolidação de um “novo” saber, um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF et alli, 1991, p. 231), o que possibilita a superação da alienação que, geralmente, marca a relação dos docentes com os saberes.

As questões relacionadas com os saberes e a prática docentes são tomadas como ponto de partida e como ponto de chegada do processo educacional nesta pesquisa. Como ponto de partida porque é pelo intermédio da prática que o professor expressa seus valores, suas concepções e seus saberes acerca da educação, do ensino, da aprendizagem, da profissão, da escola etc. E como ponto de chegada porque, partindo da reflexão sobre essa prática, é possível alcançar uma compreensão mais elaborada dela, examinando seus pressupostos,

“filtrando” os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, mediante os saberes da experiência. E, assim, re-elaborar esses seus saberes como prática criativa, intencional e consciente, avançando, para um outro patamar de formação e profissionalização.

Contudo, cumpre-nos lembrar, como assinala Tardif (2000, p. 14), que os saberes dos professores são variáveis e heterogêneos no sentido de que não formam um repertório de conhecimentos unificados. Esse autor postula que, se queremos estudar os saberes dos profissionais do ensino é preciso distanciar-se dos estudos normativos (ser, saber, e fazer ideais) e ampliar as investigações de natureza ecológica (saberes mobilizados e utilizados pelos professores no seu trabalho). Em outras palavras, é necessário revelar o que os profissionais dizem a respeito dos próprios saberes, para compreendermos como se articulam, como são assimilados, traduzidos e aplicados nas situações reais. Passaremos adiante a, resumidamente, verificarmos como a questão da experiência foi entendida por alguns estudiosos.

A experiência, na postura de Kant, Dewey e Paulo Freire

Acrescentar à discussão que vimos empreendendo até aqui, no que tange ao saber da experiência, as abordagens sobre como a filosofia entende este tipo de conhecimento decorrente da prática, pois há muito se estuda essa forma de aquisição do saber.

De acordo com o Dicionário de Filosofia (1982), o termo experiência possui várias acepções:

1. A apreensão por um sujeito de uma realidade, uma forma de ser, um modo de fazer, uma maneira de viver etc. A experiência é, então, um modo de conhecer algo imediatamente antes da formulação de qualquer juízo formulado sobre o que é apreendido.
2. A apreensão sensível da realidade externa. Diz-se, então, que tal realidade se dá por meio da experiência e também [...] antes de toda a reflexão [...].
3. O saber adquirido com a prática. Fala-se, neste caso, da experiência numa profissão e, em geral, da experiência da vida.

4. A confirmação dos juízos sobre a realidade por meio de uma verificação, normalmente sensível, desta realidade. Diz-se, então, que um juízo sobre a realidade é confirmável, ou verificável, através da experiência.

5. O fato de suportar ou "sofrer" algo, como quando se diz que se experimenta uma dor, uma alegria, etc. Neste último caso a experiência aparece como um fato interno.

Em vista destas significações, percebe-se que a multiplicidade de sentidos do termo experiência torna difícil examinar o seu conceito, mas as acepções 3 e 4 acima referidas explicam e dão sustentação à preocupação deste estudo.

Vejamos como Boff (2002, p. 39) define experiência:

A etimologia da própria palavra *ex-peri-ência* nos fornece a primeira chave à sua compreensão. *Ex-peri-ência* é a ciência ou o conhecimento (ciência) que o ser humano adquire quando sai de si mesmo (*ex*) e procura compreender um objeto por todos os lados (*peri*). Para ele a experiência não é um conhecimento teórico e livresco. Mas é adquirido em contato com a realidade que não se deixa penetrar facilmente que até se opõe, resiste ao ser humano. Por isso em toda a experiência existe um quociente de sofrimento e luta.

Para este filósofo:

A ciência que resulta da *ex-peri-ência* não é mera sensação de um objeto. É a síntese de toda uma série de abordagens do objeto (*peri*: ao redor de, em torno de). O sema *ex* é uma pre-posição latina que significa, entre outros conteúdos, "estar orientado para fora, exposto a, aberto para". Neste sentido, *ex* exprime uma característica fundamental do ser humano como *ex-istência*. Ele é um ser que existe voltado para fora (*ex*), em diálogo e em comunhão com o outro ou com o mundo (BOFF, 2002, p. 39).

Vejamos, então, os sentidos da lexia "experiência" sob a perspectiva de três estudiosos da história da filosofia: Kant, Dewey e Paulo Freire, tentando subtrair seus sentidos primordiais.

Immanuel Kant (1724-1804)

Na teoria kantiana do conhecimento, a noção de experiência desempenha um papel fundamental. Na concepção de Kant admite-se, como os empiristas, que a experiência constitui ponto de partida do conhecimento. Isso significa, porém, que o conhecimento não

prescinde da experiência. A experiência aparece em Kant como uma dimensão a partir da qual se faz possível o conhecimento.

Os empiristas divergem dos racionalistas por considerarem a experiência como fonte única do conhecimento, negando a atividade criadora do espírito no processo do conhecimento, acentuando o papel passivo (meramente receptivo) da mente humana. Ao contrário destes, os racionalistas entendem a razão, independente da experiência, como o meio de conhecimento seguro, acentuando a atividade criadora do intelecto.

Têm sido desenvolvidas posições intermédias entre as duas posições extremas. Segundo Kant, os juízos sintéticos *a priori* são independentes da experiência. Assim, por exemplo, a proposição “todos os corpos são extensos” é uma afirmação necessária e universalmente verdadeira (os juízos são universais e necessários), existam corpos ou não. Isso significa que é uma verdade que independe da experiência. O conhecimento se constituiria *a posteriori*, e somente por meio da experiência.

O sistema filosófico de Immanuel Kant (séc. XVIII) é conhecido pelo nome geral de criticismo e encontra-se exposto, sobretudo, na *Crítica da razão pura*. Kant diz desenvolver uma “filosofia transcendental” na qual expõe a crítica a que há de submeter a razão humana a fim de indagar as condições que tornam possível o conhecimento *a priori*. Com a sua filosofia, Kant conciliava as disputas entre empiristas e racionalistas. Para isso considera que existem duas faculdades que operam na aquisição de conhecimentos: (1) a sensibilidade e (2) o entendimento. Na *Crítica da razão pura*, o autor denomina sensibilidade a “capacidade de receber representações (receptividade), graças à maneira como somos afectados pelos objectos” (KANT, Ano??, p. ??). Por intermédio dela são-nos dados objetos e fornecidas *intuições*. No entanto, é o entendimento que pensa esses objetos, sendo dele que provêm os conceitos. Kant não atribui primazia a nenhuma das duas capacidades: “sem a sensibilidade, nenhum objecto nos seria dado; sem o entendimento, nenhum seria pensado” (KANT, Ano??, p. ??).

Opondo-se ao alemão está Hume, que defendeu não ser possível conhecer mais do que aquilo que os sentidos e a memória nos oferecem e que não é possível um conhecimento universal e necessário das coisas, porque tal necessidade e universalidade não nos são dadas pela experiência. Kant opõe a esta idéia a suposição de que, se esta necessidade e universalidade não podem vir da experiência, e se, por outro lado, são condições necessárias

de um verdadeiro conhecimento, então necessidade e universalidade terão de ser um elemento prioritário deste conhecimento verdadeiro.

Assim é que é necessário ter conhecimentos que não provenham da experiência (conhecimentos *a priori*) para entender a experiência (conhecimento *a posteriori*): “embora todo o nosso conhecimento comece com a experiência, isso não significa que proceda todo da experiência” (KANT, 1981). Somente dessa forma é que o conhecimento empírico pode ter as condições exigidas pelo verdadeiro conhecimento (universalidade e necessidade) características que a experiência por si só não pode outorgar. Esta posição opera uma mudança de método, tal como a afirmação de que não é o entendimento que se deixa governar pelos objetos, mas são estes que se submetem às leis do conhecimento impostas pelo entendimento humano.

Trata-se de um salto radical em relação ao empirismo, uma “revolução copernicana”. É o próprio Kant quem compara a revolução operada por Copérnico (quando propôs substituir a teoria de que os astros giravam pela suposição de que os astros se mantinham imóveis, sendo antes o espectador quem girava) com a revolução operada na filosofia, ao substituir-se a idéia de que os nossos conhecimentos devem regular-se pelos objetos, pela idéia de que são os objetos que se regulam pelo nosso conhecimento.

Os postulados de Kant permitiram-lhe desenvolver uma teoria capaz de conciliar empiristas e racionalistas. Em relação a estes, afirma que é verdade que o sujeito traz algo de si: o espaço, o tempo e as categorias, mas isso sem a experiência nada é. Em relação àqueles, também defende que o conhecimento deve ater-se à experiência, mas esta não consiste em meras impressões: estas impressões são ordenadas pelo sujeito (no espaço e no tempo). Esta ordem é comum a toda experiência, e por isso todo conhecimento desta ordem tem caráter universal e necessário.

Um dos postulados consiste em que são necessários dois tipos de condições para que se dê o conhecimento: empíricas e *a priori*. As primeiras são particulares e contingentes, quer dizer, dizem respeito a um sujeito e podem ser modificadas (por exemplo, para ver uma coisa intervém a agudeza visual e o tamanho do objeto); mas há outras, *a priori*, que são universais e necessárias: o espaço e o tempo, elementos sempre presentes, mas não procedem da experiência; antes, a antecedem (para ver algo, primeiro é preciso um lugar e um tempo no qual se ordenam as impressões recebidas pela vista). Portanto, se existem condições *a priori*,

isto implica que o sujeito desempenha um papel ativo no processo do conhecimento, traz algo para esse conhecimento e, portanto, não se limita a receber passivamente o que percebe.

Há que se apresentar, ainda, as noções de juízos analíticos e juízos sintéticos. Os analíticos são aqueles cujo predicado está compreendido no conceito do sujeito e, portanto, não são extensivos, não trazem nada de novo ao conhecimento; por exemplo: "o quadrado tem quatro lados iguais". Já os sintéticos, esses sim, ampliam o nosso conhecimento porque o predicado não faz parte do sujeito. Vejamos: "este livro é de Filosofia". Nestes exemplos, verificamos que o primeiro também é um juízo *a priori*, porque o fato de um quadrado ter quatro lados é uma característica essencial do mesmo e não precisamos da experiência para o comprovar. No segundo caso, trata-se de um juízo *a posteriori*, pois necessitamos de recorrer à realidade para o emitir: é necessária a experiência.

Mas a grande descoberta é afirmar que há juízos sintéticos *a priori*: eles aumentam o nosso conhecimento (são sintéticos) e são universais e necessários. Além disso, são próprios das ciências. Assim, um juízo como "os objetos caem devido à lei da gravidade", é sintético porque o predicado nos traz uma informação que não está incluída no sujeito "os objetos", e é *a priori* porque, se é certo que o comprovamos pela experiência e pelo hábito, as coisas caem necessariamente e a experiência não mostra ligações necessárias, mas apenas contingentes.

A crítica da razão, elaborada por Kant, tem justamente por objeto examinar as condições da possibilidade da experiência, as quais são idênticas às condições da possibilidade dos objetos da experiência (MORA, 1982, p. 1096). O exame das condições *a priori* da possibilidade da experiência determina de que modo juízos universais e necessários sobre a realidade (como aparência) podem ser formulados. Desta forma, podem-se formular juízos empíricos, os quais são tidos como válidos. Kant fala a si mesmo da experiência interna: "sem ela minha existência no tempo é consciente mediante tal experiência, com respeito às chamadas 'analogias da experiência'" (MORA, 1982, p. 1096).

John Dewey (1859-1952)

John Dewey, ao tratar do debate entre “a velha filosofia” e a “nova filosofia”, coloca a noção de experiência como ponto central ao redor do qual gira essa discussão. Segundo ele, os maiores contrastes entre a descrição ortodoxa da noção de experiência e a que corresponde às condições atuais são as seguintes:

1. na concepção ortodoxa, a experiência é considerada meramente um assunto de conhecimento, enquanto agora aparece em torno da relação entre o ser vivo e seu contorno físico e social;
2. na concepção tradicional, a experiência é, de modo primário, algo físico, repleto de subjetividade, ao passo que na atualidade a experiência designa um mundo autenticamente objetivo de que fazem parte as ações e sofrimentos dos homens. Esses experimentam modificações por virtude de sua reação;
3. na concepção tradicional só o passado conta, de modo que a essência da experiência é, em última instância, a referência do presente, e o empirismo é concebido como vinculação ao que já foi, ou é dado, tanto que a experiência em sua forma vital é experimental e representa um esforço para mudar o dado. Uma virtualidade, uma projeção faz do desconhecido uma marcha para o futuro;
4. a tradição empírica está submetida ao particularismo. Já sob o prisma das novas concepções, a experiência tem em conta as conexões e continuidades;
5. na concepção tradicional existe uma antítese entre experiência e pensamento, em vez do que ocorre na nova noção de experiência, de acordo com a qual não há experiência consciente sem interferência; e a reflexão é inata e constante (MORA, 1982, p. 1098-1099).

Este autor aponta para dois aspectos envolvidos no processo experiencial: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato da sua influência sobre experiências posteriores. Dewey refere, em relação à experiência, à necessidade de considerar o princípio de continuidade (ou "continuum experiencial") e o princípio de interação.

Pelo princípio de continuidade há uma relação entre uma experiência presente, as experiências passadas e as experiências futuras, isto é, “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1971, p. 26). Com relação ao princípio de interação, dá-se um “jogo” entre as condições da experiência, condições objetivas (o meio) e condições internas, que, no seu conjunto, ou interação, constituem uma situação.

Assim qualquer situação de produção de conhecimento deve levar em conta que o saber adquirido em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente

com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuarem.

As leis da experiência, obtidas pela reflexão sobre essa forma de adquirir conhecimento, são as próprias leis do conhecimento e do saber, que o homem traz ao mundo como um fator novo para a sua evolução. Daí que Dewey afirma ser a filosofia da experiência a teoria da indagação ou da investigação (*theory of inquiry*), que representa a lógica da experiência e da descoberta. A importância que lhe dá, considerando a sua hipótese ou teoria lógica, ou outra que a substitua com idêntica amplitude e finalidade – não o suficiente para harmonizar o dividido pensamento humano – está na condição necessária para se tornar possível a restauração da unidade e integração que, em outras épocas, seriam de acesso ao homem, cujo *habitat*, então em condições simples e limitadas, agora se mostra em condições de culminante complexidade e amplitude.

Segundo Dewey, a natureza da experiência encerra em si um elemento ativo e outro passivo, combinados de modo especial. É o que se percebe em sua abordagem sobre a experiência: "Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos algo com ela; em seguida, sofremos ou somos submetidos às suas conseqüências" (DEWEY apud MATTOS, 1961, p. 50). Desse modo, a experiência não seria, essencialmente, cognitiva, mas apenas ativo-passiva, ou seja, ela não se opõe à razão, mas a solicita e a produz. O pensamento, assim, surge da *experiência* que o antecede.

Sobre isso, reportemo-nos à noção de Dewey sobre o caráter primordialmente experimentalista do *ato de pensar*, que se processa dentro e em função da *experiência*: "Uma onça de experiência é melhor do que uma tonelada de teoria, simplesmente porque é só na experiência que qualquer teoria obtém significação vital e se torna verificável" (DEWEY apud MATTOS, 1961, p. 58).

Quando se repensa a instituição educacional, essa concepção deweyana é crucial, porque no experimentalismo de Dewey a própria educação ganha um novo significado e uma nova importância, pois "é ela que explica e garante a continuidade da experiência através das gerações que se sucedem; é ela que torna a experiência humana reflexiva, cumulativa e fecunda" (MATTOS, 1961, p. 62).

Está claro, pois, que o conceito de educação, para Dewey, resume-se formalmente na idéia da "contínua reconstrução da experiência", reconstrução esta que "tanto pode ser

peçoal como social” (DEWEY apud MATTOS, 1961, p. 61). Além disso, o próprio estudioso estabelece, em sua obra filosófica, a conexão fundadora básica entre filosofia, educação e experiência. Para ele, “a filosofia é a teoria da educação como uma prática deliberadamente conduzida”; é a teoria da educação “na sua fase mais genérica” (DEWEY apud MATTOS, 1961, p. 63).

Paulo Freire (1921-1997)

Paulo Freire é uma referência para qualquer trabalho a respeito da educação e da formação de professores, uma vez que seu pensamento é baseado em uma concepção de homem e de mundo que supera a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica, cujo aspecto basilar é a interação. Sob essa óptica admite-se que o saber somente será produzido onde e quando houver diálogo, ou seja, a aquisição do conhecimento supõe troca, já que os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Para Freire (ANO, 1997), “...educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa...”.

Em detrimento do magistrocentrismo, o autor entende que o processo de ensino e aprendizagem deve basear-se em uma troca constante. Recordemo-nos de que para concretizarem os seus propósitos de mudança é que os impulsionadores da Escola Nova substituem a simples transmissão de conhecimento, de forma autoritária, pela educação do aluno por meio de sua própria experiência, assumindo especial importância a atividade do que aprende.

Desse processo dialógico advém um conhecimento crítico porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva, e implica em ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se nela. O saber construído dessa forma percebe a necessidade de transformar o mundo, porque assim os homens se descobrem como seres históricos, como sujeitos agentes de sua realidade.

Daí advém a concepção mais conhecida da teoria de Freire, a de que educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual quanto em relação à classe dos educandos. Destarte, é essencial a prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real.

Portanto, a concepção de educação de Paulo Freire enfoca o homem como um ser autônomo, autonomia presente na definição de vocação ontológica de 'ser mais' que está associada com a capacidade de transformar o mundo. É neste ponto que o homem se diferencia do animal, que vive em um presente indiferenciado e não se percebe como um ser unitário distinto do mundo; portanto, não tem história.

A educação problematizadora responde à essência do ser e da sua consciência, que é a sua intencionalidade, presente na capacidade de admirar o mundo, ao mesmo tempo desprendendo-se dele, nele estando, que desmistifica, problematiza e critica a realidade admirada, gerando a percepção daquilo que é inédito e viável.

Trata-se de uma percepção que elimina posturas fatalistas, com apresentação da realidade dotada de uma determinação imutável. Por acreditar que o mundo é passível de transformação, a consciência crítica liga-se ao mundo da cultura e não da natureza. O educando deve primeiro descobrir-se como um construtor desse mundo da cultura. Essa concepção distingue natureza de cultura, entendendo a cultura como o acréscimo que o homem faz ao mundo, ou, antes, como o resultado do seu trabalho, do seu esforço criador.

Pensando o homem e a sua consciência, Freire não se limita à educação. Segundo GADOTTI (1997, p. 75-76):

Sem deixar de ser latino-americano, na segunda fase, Paulo Freire, tendo a *Pedagogia do Oprimido* por eixo central, dialoga com educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais de muitas partes do mundo e "reencontra" a *Pedagogia do oprimido* em 1992 escrevendo *Pedagogia da Esperança*. Esse "último" Paulo Freire, como o chama Antonio Munclus no livro *Pedagogia de la contradicción* (1988), é um Paulo Freire internacional e transdisciplinar. O seu pensamento não se limita à teoria educacional, pois penetra em áreas tão distintas quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas. Essa transdisciplinaridade da obra de nosso estudioso está associada a outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista, mas Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que

funda sua visão humanista-internacionalista (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito e talvez nisso o grande valor de seu legado.

Graças a essa globalidade, a obra de Paulo Freire tem sido um “divisor de águas em relação à prática político-pedagógica tradicional” (GADOTTI, 1997, p. 76) e se constitui de relatos de práticas profundamente refletidas. A de sua atuação, juntamente com outras idéias de uma perspectiva crítica, vários aspectos teóricos e práticos foram se delineando em diferentes partes do mundo, provocando impacto em muitas áreas do conhecimento.

Moacir Gadotti percebe uma relação do pensamento de Paulo Freire com o de muitos educadores contemporâneos. Comentaremos essa relação em Kant e Dewey. Na medida em que para Freire teoria e prática da educação somente são determináveis uma em relação à outra, escapa inteiramente às abordagens unilaterais, em que a educação é concebida linearmente como processo evolutivo ou processo produtivo, como se observa em Kant.

Quanto à relação das idéias de Freire com as de John Dewey, verifica-se que ambos valorizam o social:

Como John Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insiste no conhecimento da vida da comunidade local. O que se chama hoje de pesquisa do meio deveria ser feito pelos educandos com a colaboração do professor. Paulo Freire freqüentemente diz que não se pode ensinar matemática, biologia ou ciências naturais sem se pesquisar o meio. Mas encontramos uma diferença na noção de cultura entendida por Freire. Em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno (GADOTTI, 1997, p. 92).

A idéia de aprender com a própria prática encontra-se respaldada também em Dewey, segundo Gadotti (1997, p. 92), embora a educação tenha uma outra finalidade para Freire:

O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia de “aprender fazendo”, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela linguagem dos alunos. Mas, para o brasileiro, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos, sozinha.

Paulo Freire foi um autor muito atuante, publicando, no Brasil na década de 1990, seis importantes obras: *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança* (1992), *Política e educação* (1993), *Professora sim, tia não* (1993), *Cartas a Cristina* (1994) e *À sombra desta mangueira* (1995). Para Gadotti (1997, p. 104), “são obras que revelam um Paulo Freire mais literário e poético e um pensamento analítico-histórico e em evolução

permanente”, e têm orientado grande parte das mudanças – ou pelo menos a proposta de envidá-las – no âmbito da educação.

Acreditamos que Paulo Freire conseguiu, no decorrer de sua trajetória de pensar e praticar a educação, de um lado, desmistificar os sonhos do pedagogismo dos anos 1960, que pretendia, pelo menos na América Latina, que a escola abrangesse toda a formação do cidadão e, de outro lado, conseguiu superar o pessimismo dos anos 1970, quando se dizia que a escola era puramente reprodutivista. Por conta dessa postura, superando o pedagogismo ingênuo e o pessimismo negativista, conseguiu manter-se fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis (GADOTTI, 1997).

Conforme Gadotti, os anos 1990, em se tratando de educação, caracterizam-se por um pensamento “pós-marxista e pós-moderno”. Começa-se a questionar as teses socialistas ortodoxas e burocráticas e tende-se a uma afirmação da subjetividade que se expressa por meio de movimentos sociais de índole distinta, mais preocupados com questões imediatas do que com uma utopia distante, como pensávamos nos anos 1960: é o legado de um mundo marcadamente competitivo e globalizado que a tudo analisa sob o enfoque do “custo-benefício”, eliminado por uma razão instrumental, fundada na manipulação técnica e na sede de lucro (GADOTTI, 1997, p. 114).

Diante deste quadro, Paulo Freire (1992, p. 10) retoma o tema da utopia desenvolvida na *Pedagogia da esperança*:

...sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna destruição da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.

A questão da experiência continua sendo investigada por alguns pesquisadores em educação. Larrosa (1996) tem explorado o caráter formativo da experiência, distinguindo-a da experimentação, pois, enquanto a primeira “é imprescritível, irrepitível e idiossincrática, a segunda é, ao contrário, prescritível, repetível e controlada empiricamente”.

Também Tardif, Lessard & Lahaye (1991) e Gauthier (1997; 1998) têm investigado os saberes experienciais dos professores, caracterizando-os como saberes privados que se diferenciam dos saberes públicos relativos às ciências da educação e aos

saberes das disciplinas e dos currículos propostos. Como referido anteriormente, o saber da experiência mostra-se como possibilitador da profissionalização e da identidade do professor porque é algo que lhe é singular, sendo produzido e apropriado por ele.

Jorge Larrosa, em *La experiencia de la lectura* (1996), esclarece que em tempos remotos, anteriores à ciência moderna, o saber humano era entendido como uma aprendizagem que se adquire ao longo da vida e que vai se fixando àquilo que se é. A experiência podia ser concebida como uma espécie de mediação entre o conhecimento e o próprio ser.

Pela maneira como respondemos a tudo aquilo que nos vai acontecendo, segundo Larrosa (1999), as experiências são adquiridas. Sem que haja uma entrega, não pode haver experiência. Para que esta se dê, é preciso que se esteja livre, que o sujeito seja capaz de permitir que o desconhecido e o novo se revelem. Com muita propriedade, o autor assim resume seu posicionamento, entendendo que a formação supõe a idéia de um processo *continuum*, que se dá ao longo da vida:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior [...] em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo pela paixão que se rompe a cada movimento da vida, pela descoberta, pelo encontro consigo mesmo e com os outros (LARROSA, 1999, p. 53).

Pois bem, acredita-se que é possível repensar o papel do professor na instituição educacional considerando, necessariamente, a relação do educador com os saberes que ensina, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional. Tal crença apóia-se nas ponderações sobre as propostas dos teóricos apontadas até agora. Cabe às instituições educacionais considerar o docente como o centro produtor de saber, respeitando-lhe também o saber da experiência, sem o qual não se obterá sucesso na educação.

Diante disso, reiteramos a necessidade da contínua formação de professores, não uma formação que simplesmente centra sua preocupação na transmissão de metodologias de ensino ‘redentoras’, mas partindo do princípio de que é imprescindível que o próprio profissional acredite no resgate de sua valorização na sociedade, o que somente se dará quando houver o interesse dele reorganizar sua identidade, encontrando os vínculos entre a sua identidade pessoal e a sua identidade profissional.

Procuramos, por este motivo, não só apontar os percalços que os mitos em torno do magistério têm perpetrado à atividade docente, mas principalmente mostrar que há formas de se valorizar o fazer do professorado, pautando-se nas relações dos professores com os saberes que ensinam, levando-se em conta a especificidade da ação educativa para que realmente se contribua para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática docente, distinta daquela que fundamenta o conhecimento científico, possibilitando a realização de pesquisas que possam efetivamente enfrentar os desafios apresentados com instrumental teórico apropriado.

Por conseguinte, após termos analisado a concepção do ser professor(a) em um panorama de abordagens educacionais sobre a docência, partimos, no próximo capítulo, para o trabalho narrativo e reflexivo dos sujeitos selecionados para essa pesquisa, e mencionados na introdução desta dissertação.

CAPÍTULO 2

CONSTRUINDO O SER PROFESSOR(A), SUAS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal [...]. Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos.

Jorge Larrosa

Até aqui, enfatizamos a reflexão como desenvolvimento pessoal e profissional do professor, e convergimos algumas visões sobre o conceito experiência, o que coloca em relevância a nossa proposta de analisar a docência por meio da narrativa, com o propósito de aferir sobre a constituição do *ser professor*. Neste capítulo, por conseguinte, registramos as narrativas dos(as) professores(as).

As versões finais das entrevistas, devidamente textualizadas, são aqui apresentadas uma a uma, separadamente, sem recortes, análises e observações da autora da dissertação. Os textos finais de cada história contêm as marcas que expressam a interação entre narrador e ouvinte, e os vínculos que se desenvolveram durante todo o trabalho. Estão registradas cinco trajetórias, as quais expressam diferentes experiências pessoais e profissionais, diferentes modos de construção/reconstrução do nosso passado.

Todos os interlocutores têm em comum o ofício: lecionaram no ensino fundamental, médio e no ensino superior, sendo nesse último pela Universidade Federal de Uberlândia, instituição pela qual os sujeitos se aposentaram.

Para compreender o processo de constituição, construção e (re)significação dos saberes advindos do exercício profissional, a experiência como constituinte da formação profissional que viveram e transportaram para sua prática docente, assim como o que foram se

firmando e se formalizando no decorrer da carreira desses(as) professores(as), analisamos as narrativas de quatro professoras e um professor, no contexto sócio-histórico, político e educacional investigado.

Com a palavra, Ana Lúcia Nardi Arruda, Suely Regina Del Grossi Michelotto, Stela Maria de Paiva Carrijo e Tiago Adão Lara, com as histórias e as experiências de vida, singulares em suas trajetórias profissionais.

As narrativas orais, transcritas e registradas nesta dissertação, portanto, falam de trilhas percorridas, de saberes construídos no exercício do ofício de professorar. Eles(as) rememoram suas experiências escolares como alunos(as), os processos de formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Seus depoimentos são impregnados de certezas e dúvidas, alegrias e tristezas. Revelam o sentido que cada um(a) deles(as) atribui ao seu modo de ser e estar na profissão.

ANA LÚCIA NARDI ARRUDA

Quando a minha aluna, o meu aluno chegavam numa sala de aula e via as dificuldades que a professora tinha para manter a disciplina com aquele tanto de aluno, com sala quente, com menino inquieto, aquilo ali não tem livro que o mostre. É uma experiência valiosa.

Ana Lúcia Nardi.

A professora Ana Lúcia Nardi Arruda é uberlandense, tem 59 anos, um filho e é viúva. Graduou-se em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, formando-se em Língua Neo-latinas (Português/Francês), em 1968. É especialista e pós-graduada em Língua Portuguesa (Mestre em Filologia), pela Universidade de São Paulo. Trabalhou, dentre outras instituições, no Colégio Marista, no Externato Rio Branco, na Escola Estadual de 1º. Grau Ignácio Paes Leme, Universidade Federal de Uberlândia. Dentre as cidades que morou, além de Uberlândia, estão Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro, Curitiba, São Paulo.

IMAGEM 4

Nasci em Uberlândia. Tenho 59 anos. Sou viúva. Tenho pós-graduação, especialização em Língua Portuguesa e mestrado em Filologia, pela USP. A graduação em Neo-Latinas – Português/Francês, cursei na UFU, antiga FAFI.

Até 1985, morei em Brasília, no Rio de Janeiro e em Curitiba, onde fiquei viúva e vim para Uberlândia.

No período que fiquei em Brasília, trabalhei no Colégio Marista, depois fiz um concurso no Ministério da Educação, prestei serviços junto ao Ministério do Rio e também em Curitiba. Em Uberlândia, reassumi minhas funções na UFU.

Acredito que não fiz opção para o magistério. Fui mais encaminhada para o ensino por influência de minha mãe. Mas, acabei me acostumando, aprendendo e gostando. Tudo isso ocorreu normalmente, porque primeiro fiz o curso de formação de professores, o antigo ensino primário e foi exatamente nessa época que aprendi a ensinar. Trabalhava numa escola muito antiga aqui em Uberlândia, que já não existe mais. Naquela época se chamava Externato Rio Branco, hoje é o Instituto Rio Branco que prepara supletivos. Mas voltando ao tempo em que estou me referindo, comecei a trabalhar com a dona Carlota, e foi por meio da orientação dela que fui adquirindo domínio de sala e uma série de outras coisas e toda aquela responsabilidade que você tem frente a um grupo de meninos na escola.

Fiz o concurso do estado. Comecei a lecionar em grupos escolares. Trabalhei no Coronel Carneiro, depois trabalhei num grupo, que hoje se chama Escola Estadual de 1º Grau Ignácio Paes Lemes, próximo à Rodoviária. Continuei estudando, entrei na Faculdade. Fui fazer Letras aqui em Uberlândia, na antiga FAFI e de lá saí em 1968 ano da minha formatura, os cursos eram seriados com duração de 4 anos. Acredito que lá também eu tenha aprimorado um pouco essa prática pedagógica, porque havia toda uma instrumentalização que a dona Carlota havia praticamente ensinado, mas na Universidade, em contato com professores, mais preparados, mais atualizados, acredito também que tenha sido muito fácil para mim, porque muita coisa do que eu via já conhecia. Nós tínhamos uma disciplina chamada Administração Escolar. Eu não precisava estudar e tirava só 10. Sabia tudo, porque era manejo de sala,

conduta dentro da própria escola, organização da escola, então tudo isso eu já sabia, mas tive uma professora muito boa, muito boa mesmo, e aprendi bastante com ela.

Então, dessa forma, a minha carreira docente foi iniciada em 61. Em 1961 eu cursava a 2ª série do curso normal, ia à escola de manhã, ia ao externato à tarde. Fiquei nesse antigo ensino primário até 66. Nesse mesmo ano, por questões de saúde, não consegui mais dobrar turno, eu trabalhava com a dona Carlota, trabalhava no Grupo e ia à Faculdade à noite. Então, fui aconselhada a afastar de uma dessas atividades. Optei por deixar a dona Carlota, porque a minha carreira seria feita no Grupo Escolar e, por outro lado, não poderia abandonar a Universidade. No grupo escolar, por questões de saúde, também, eu deixei a docência e fui trabalhar na administração. Aí eu organizava uma série de papéis para registrar as condições da escola, número de alunos, idade de alunos, todo aquele retrato da escola que se chamava o quadro escolar. Logo depois, concluí a Faculdade, o Curso de Letras, em 68.

Fui à Belo Horizonte, prestei concurso para o Colégio Estadual que, na época, era o secundário e o curso clássico. Esse curso clássico era compatível ao curso científico, que hoje é ensino médio. Quando os alunos terminavam o secundário eles escolhiam o clássico, o científico, normal, contador que eram cursos que se fazia em 3 anos. Dois deles eram profissionalizantes, o normal e contador, mas o clássico, científico preparavam os alunos para enfrentar vestibular. O clássico encaminhava para o curso das humanas e o científico para a área médica e de exatas. Era bem definido e era muito apertado, estudava-se muito para ser aprovada.

Em 72 eu me casei e aí fui embora para Brasília. Desempenhei atividades no Colégio Marista. Era uma escola muito diferente das escolas com as quais eu estava acostumada, porque era de elite e era muito complicado dar aula lá; os filhos sempre eram filhos de alguém e a pessoa menos significativa era o professor. Para mim também foi um aprendizado muito interessante, mas ao longo desse período em que eu estava lecionando no Marista, fiz um concurso no DASP, um departamento do servidor público lá de Brasília e fui aprovada. Então fui prestar serviços no ministério. Mas como meu marido foi transferido para Uberlândia, porque era militar, vim com ele, fui prestar serviços na Universidade. Aqui nós ficamos mais dois anos. Ele foi transferido para Brasília de novo, então voltei ao ministério. De lá nós fomos para o Rio de Janeiro e fui prestar serviço no Museu. E, por fim, ele foi transferido para Curitiba. Lá ficamos três anos e no final desses três anos ele faleceu. Voltei para Uberlândia e resgatei tudo, menos o Grupo Escolar.

Mas o período em que eu trabalhei no Rio de Janeiro, prestando serviço junto ao Museu da República, nós fazíamos um trabalho de suprimento com as crianças da favela do Catete. Fazíamos aquilo que na Lei 5692 chamava-se de suprimento e hoje o povo chama de reforço, de recuperação, sei lá o quê. Nós trazíamos aquelas crianças da favela para nossa biblioteca e liamos com eles, ensinávamos. Houve um grupo que inventou uma história e tinha um que desenhava muito bonitinho, ilustrou-a e formamos um livrinho. Foi uma experiência muito boa, mas nós trabalhávamos com crianças muito difíceis, tinha um que era completamente traumatizado, tinha uma dificuldade terrível para falar e no Museu havia uma fonoaudióloga e ela fez o menino recuperar. Tudo isso eu acompanhei e fui aprendendo, não sei trabalhar com excepcional, não sei trabalhar com restrição nenhuma e nem excepcionalidade. Mas voltando ao assunto, em 1976 entrei na Universidade e comecei a dar aula no curso superior. Eu era do MEC, estava prestando serviço lá, depois de um ano a Universidade me contratou e eu fiquei como professora efetiva.

Ficamos em Uberlândia 76-77-78-79. Voltamos à Brasília, 80-81, Rio de Janeiro 81-82-83 e 84, Curitiba, 85, retorno à Uberlândia. Em 85, eu já estava viúva. Vim para ficar, voltei para Universidade, reassumi as minhas aulas. Em 88, fui para a USP fazer pós-graduação, em 96 eu me aposentei. Acredito que eu tenha passado pelos vários níveis de ensino, exceto a pós-graduação, *stricto sensu*, porque na *lato sensu* eu dei muita aula, ou seja, na especialização.

Tenho impressão de que a única avaliação que posso fazer do meu exercício, seja verificar o desempenho dos meus alunos, rapazes e moças que passaram por mim e que hoje estão aí, trabalhando, e graças a Deus, trabalhando muito bem. Acredito que não tenha sido assim, um exponencial, mas tenho consciência de que fiz o melhor que podia. Fui rigorosa o mais que podia, e criei, procurei criar para meus alunos o conceito do respeito pelos alunos, porque meus alunos eram futuros professores, eles iriam para sala de aula e o mais importante em uma sala de aula, acredito, é o respeito que se dispensa ao próximo, o carinho que se tem com as diferenças, as dificuldades, as heterogeneidades. Caso contrário, não há convívio, mesmo que se tenha que respeitar um pouco porque se não, não é possível viver. Atualmente, não sei se isso prevalece, porque estou aposentada desde 96, e a sociedade está nessa dinâmica constante, não é?

Acredito que eu tenha uma competência razoável, que me permitiu desenvolver com racionalidade, com responsabilidade o trabalho que executei.

A minha vida particular, conciliada com a vida profissional até determinado ponto, foi muito tranqüila. Sou mãe de um filho só. Nunca preteri o tempo que deveria ficar com ele pelo trabalho na Universidade. A universidade era muito importante, mas ela podia me consumir só oito horas de trabalho, 24 não, porque meu filho é muito importante, sempre foi e será. O estilo da minha vida é o mais simples possível. Gosto dos meus amigos, mas gosto de ficar em casa, evidentemente que o meu hobby é a leitura.

Acontecimentos da minha vida particular que poderiam ter uma certa influência no meu trabalho foram poucos, apenas casos de saúde, aí houve uma interferência séria, mas encerrado esse problema não houve mais.

Meu marido era militar então a cada mudança nós deveríamos permanecer no local que havia sido transferido durante dois anos, então por pior que achasse, eu tinha consciência que esses dois anos passariam muito depressa, então eu sabia a época da minha chegada, da mesma forma que eu sabia a época da minha saída. Nunca entrei em conflito por conta disso, porque era circunstancial e não poderia deixar essas pequenas coisas interferirem no nosso convívio conjugal senão ficaria mais difícil, porque a cidade também era estranha para ele, não era só para mim, ele também estava mudando. Então, quando voltávamos para Uberlândia, era muito bom, porque nós estávamos em casa, mas quando nós saíamos para outro lugar, começava tudo de novo.

Evangelização, eu nunca desenvolvi esta atividade, grupos de jovens, também não, eu tinha meus amigos, mas um grupo específico como JUC que era Juventude Universitária Católica, eu nunca participei. Na Universidade, participei de diretórios, mas as atividades não eram voltadas para o ensino.

Eu tive uma professora no curso normal, a dona Isabel Bueno. Ela era delegada no MEC em Uberaba. Dava aula no Colégio Brasil Central. Espelhei-me muito naquela professora. Ela nunca elevou a voz, nunca mandou, sempre pediu. Essa professora foi bem marcante em minha vida. Na Universidade, aqui em Uberlândia, tive bons professores também, houve essa professora que era da administração de que eu gostava muito. Tive um professor de língua portuguesa também que eu gostava muito. Até hoje é meu amigo, o Sancler Neto. A Mafalda, que era professora de Psicologia da Educação, também gostava muito dela. Na USP, a grande professora foi minha orientadora. Ela era o protótipo da dona Isabel, muito calma, muito tranqüila, muito segura, muito comedida no falar, muito comedida

nos comentários que eram feitos, a respeito dos nossos trabalhos. Não que ela falasse que o trabalho tivesse perfeito, ela não dizia isso, mas a maneira como ela expunha as minhas fragilidades nunca me deixava machucada. Saía sempre muito agradecida.

Como professora, nunca consegui dar aula com aluno conversando. Não posso dizer que não tenha acontecido isso nas aulas, deve ter acontecido várias vezes, mas tinha certeza de que a aula saiu prejudicada, porque o meu desempenho diminuía. Acredito que quando uma pessoa fala, as outras têm é que ouvir, então é essa base de respeito que acho que tem que ouvir o aluno, da mesma forma que o aluno ouve o professor. O que aprendi na Universidade a respeito da concepção de ensino e aprendizagem, acredito que eu tenha vivenciado e tenha procurado aplicar; não sei se estou certa, porque não sou pedagoga. Aplico também técnica e método que os professores sempre ensinam. Aprendi muito na Universidade, aprendi também no convívio com meus colegas porque tenho impressão de que nós interagimos bastante, pelo menos da minha parte. Nunca me envergonhei de chegar para alguém e falar assim. Como é que eu vou fazer isso? Eu não sei, me dá uma idéia? E nunca obtive um não de um colega meu, nunca; e não era só os da língua portuguesa, se eu chegasse para outro professor de outra área e pedisse ajuda, esta nunca me foi negada. Acredito que aprendi muito com eles.

Talvez essas andanças tenham colaborado para a constituição de minha formação de professora porque a cada época eu convivia com pessoas diferentes. Chegava em determinados lugares e tinha que estabelecer a amizade com pessoas inteiramente desconhecidas, e isso me ajudou muito a manter essa reação com o aluno, é quase uma relação de reciprocidade, eu preciso e ele também precisa, então há uma troca bem favorável porque são dois desconhecidos, um olhando o outro. Creio que isso tenha contribuído muito não só profissionalmente, como também formando parte do meu caráter, no sentido de me tornar um pouco mais tolerante, mais comedida, mais ponderada e isso foi sendo adquirido à medida que fui amadurecendo, evidentemente, colaborando para meu amadurecimento.

Quando encontrei a professora de administração escolar, muito do que ela falava eu já conhecia. Então, antes de ter esse saber teórico, eu vivenciei, quando eu comecei a ensinar só havia feito o primeiro ano normal. Entrei numa sala de terceira série primária, com 45 meninos. Penso que, por mais que a realidade que se viva seja diferente de tudo aquilo que se está ouvindo o professor falar, o que ele diz não é gratuito; aquilo ali significa horas e horas de estudo de quem propôs a teoria, de quem aplicou a teoria. Então, não posso dispensar

aquilo, porque eu trabalho num Grupo Escolar de periferia e os meninos são subnutridos, ou mal educados. Eu tenho que arrumar uma maneira de aplicar aquilo ali, por que talvez possa melhorar o desempenho dos meninos, servirão de cobaia, não é isso, mas tenho obrigação de experimentar, tenho obrigação de tentar e se não der certo, tenho que encontrar as maneiras, os retoques que deverão ser feitos para que dê certo, porque essas teorias educacionais não são gratuitas, elas são experimentáveis, são testadas. Deve-se tentar, se não der certo, procura-se outra maneira.

Eu vivi uma experiência terrível assim, terrível, horrorosa, uma ocasião em que me enfiaram numa sala de aula, me enfiaram, o termo é esse, uma sala de primeiro ano primário de alunos que não sabiam ler, então eu tinha que ensinar a ler, sem nunca ter aprendido alfabetizar, hoje existe curso de alfabetizadores. No nosso tempo, só havia o curso normal. E eu me lembro que foi lá na nossa sala uma especialista da Delegacia de Ensino. Ela foi para ensinar como eu deveria apresentar os cartazes. Era um ritual. E as minhas crianças eram muito espertas, eu não podia seguir aquele ritual, não podia também seguir exclusivamente o famoso método global, não dava certo. Então era um pouco do global, com um pouco do método de silabação, eu tinha que misturar, porque elas decoravam os cartazes, só que não reconheciam nenhum fonema e eu tinha que fazer com que elas identificassem, fonemas, sílabas, palavras. Resgatei aquilo. A minha função era ensinar a ler e eu não tinha aprendido a ensinar. Não tenho larga experiência, tenho uma boa experiência no magistério, mas se eu voltar à escola, nada permite que eu critique ou possa preterir o que está falando, tenho que criticar é com muita tranquilidade; eu não posso, com os meus 60 anos falar: Oh! Isso é bobeira, menina! Não tenho esse direito, tenho é que pensar, tenho que tentar buscar onde que estão as falhas. Esse é o meu jeito de viver... Mas sempre deu certo.

As avaliações, modo de aula, materiais, com a Carlota, o hábito era assim: plano de aula todo dia; só entrava na sala de aula depois que ela desse o visto nele.

Se ela não gostasse do mesmo, tinha todo direito e autoridade para falar; não é assim, é assado. As avaliações não eram preparadas pelos professores, os diretores que as preparavam. Esse sistema me acompanhou também no Grupo Escolar com diretores muito sérios que eu tive. Chegávamos no Grupo pelo menos com 15 minutos de antecedência para que elas pudessem ver os planos. Naquela época, não sei se nós éramos bobas, mas ninguém usava o caderno do ano passado, porque hoje há professores que dão aula com aquela fichinha amarelinha. Quer dizer, isso não significa que algumas fichinhas amarelas não sejam muito

valiosas, mas nós tínhamos que ter um caderno novinho e, no primário, nessa época mais antiga, as provas eram elaboradas pela Secretaria de Educação. Eram as provas bimestrais de junho e de dezembro. Nós não as conhecíamos. As provas mensais eram preparadas pelos diretores. Dessa forma, ela nos avaliavam, viam se nós estávamos acompanhando o programa porque, naquela época, não tínhamos orientadora, supervisora. Eu não trabalhei sobre a orientação desse pessoal. A diretora supria todas essas funções. E nós tínhamos que acompanhar o programa do Estado, da Secretaria de Estado da Educação. Este era mais ou menos fatiado o longo dos meses. Havia sugestões, não havia nada pronto. Havia a indicação do conteúdo que tínhamos de desenvolver na sala. Quando fui para o ensino médio, o ensino secundário, no Colégio Estadual, nós trabalhávamos em equipe, tínhamos grupo, e nos reuníamos, professores da terceira série ginásial ou quarta série ginásial, e decidíamos como desenvolver tais e tais atividades e mesmo propor as avaliações. Só conheci diretora olhando as nossas avaliações no ensino primário, no ensino secundário ninguém nunca olhou, éramos nós que fazíamos as provas e as aplicávamos.

Mas no ensino primário foi assim e eu já estava muito acostumadinha com isso, porque vinha da dona Carlota e o sistema dela era esse. Na Universidade também trabalhávamos em equipe, trocávamos as nossas informações e sugestões. Havia uma interação grande entre nós. As avaliações que nós fazíamos constavam de questões variadas. Eu sempre gostei de prova com consulta, talvez seja a mais difícil, dependendo do modo que se elabora a questão.

Enquanto eu estudava, não fiz estágio. Quando eu lecionava no Curso de Letras e eu trabalhava com a Prática de Ensino; os meus alunos fizeram estágios sim. Acho que isso era muito importante.

Quando a minha aluna, o meu aluno chegavam numa sala de aula e via as dificuldades que a professora tinha para manter a disciplina com aquele tanto de aluno, com sala quente, com menino inquieto, aquilo ali não tem livro que o mostre. É uma experiência valiosa. Eu gostava muito quando uma professora chegava para uma estagiária minha e falava para ela assim: olha, vou aproveitar que você está fazendo estágio aqui e vou ao médico. Então você amanhã vai dar aula. Eu gostava muito disso. A estagiária tem que entrar em contato com isso, e ela só entra em contato com essa realidade lá no dia-a-dia em sala de aula.

Hoje, não sei como é que está tudo isso, o que estou falando é passado. Aqui não há presente e não há projeção para futuro. O que eu fiz está feito e não vou ensinar ninguém mais a fazer.

Na área docente não há futuro, faço algumas atividades voluntárias, faço revisão de dissertação, faço revisão de tese, e, para não ficar totalmente desvinculada do grupo desses amigos que tenho dentro da Universidade, eu vou corrigir provas do vestibular, sabe? Mas não tenho mais ligação nenhuma com escola, e até agora todas as escolas que convidaram para eu ensinar, retomar... ouviram um sonoro *Não!* Estou muito bem. Mas me aposentei consciente do que eu ia fazer, então não houve perda para mim, não houve perda para ninguém. Foi mais do que bem definido. Já tenho 33 anos de trabalho. Chega! Tem gente nova para ocupar o lugar, não tem? Acho que temos que desocupar o lugar para outras pessoas, mesmo que saibamos que as outras pessoas não preencham o seu espaço, mas temos que dar-lhes esta oportunidade.

SUELY DEL GROSSI MICHELOTTO

O meu ser professora está relacionado nos laços que a gente tem que estabelecer com as pessoas, laços de respeito...

Suely Del Grossi

A professora Suely Del Grossi Michelotto nasceu em Cândido Rodrigues, no estado de São Paulo. É casada, tem 56 anos. É graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva, em 1970. Especializou-se em Geografia na cidade de Ribeirão Preto-SP. Coursou o mestrado e o doutorado na Universidade de São Paulo. Ajudou a formar e a consolidar do curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Leciona, atualmente, no curso de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia e atua no ensino superior da rede privada.

Imagem 5

Nasci no interior do Estado de São Paulo, numa cidadezinha chamada Cândido Rodrigues, próxima de Araraquara. Sou casada. Tenho 56 anos. Fiz o primário onde nasci. O ginásio fiz em Taperitinga. O Colégial, eu fiz uma parte em São Paulo e terminei em Taperitinga. Depois fiz o curso técnico e fiz o curso o antigo curso normal. Na minha época, todo mundo tinha que ser professora. E eu não fugi a regra. A seguir, fiz o curso de Geografia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva.

Terminei a faculdade em 70 e, em 71, eu já vim para Uberlândia. Antes disso, enquanto eu fazia Faculdade, fui profissional em serviço e também comecei a dar aula, quando terminei o Normal no Estado de São Paulo. Naquela época quem tinha nota boa no Curso Normal já entrava na escola como professora substituta. Substitui um professor efetivo durante um ano. Comecei dando aula no ensino fundamental, para o terceiro ano. Substitui também no Grupo Escolar de Cândido Rodrigues durante quatro anos. Nesse meio tempo já comecei a fazer Faculdade e dar aula de Geografia em Itaqueretinga para o chamado Ginásio e também para o Curso Colegial e Normal. Tinha uma vida assim meio corrida, durante a graduação. Dediquei mais à Faculdade, mas ao mesmo tempo, queria trabalhar também, estudava à noite e dava aula de manhã e à tarde. Eu tinha tripla jornada de trabalho, mas era muito jovem e, como todo jovem, da década de 60 a 70, vivia uma ebulição do ponto de vista político. Tínhamos perspectivas, havia mercado de trabalho...

Foi um curso muito bom. Não tivemos estágio, mas tinha uma preparação de professores. Os que ministravam as aulas eram bem preparados. Eram da UNESP de Rio Claro. Eles também viajavam para dar o curso. Eles faziam questão de dar aulas práticas de campo. Por outro lado, a gente não tinha xerox, tudo era feito no mimeógrafo a álcool; os livros eram em francês ou espanhol; tínhamos muita dificuldade. Os professores davam aula expositiva, mas sabiam ministrá-la. Eram aulas interessantes. Um ou outro recurso, na época, era o projetor de slides. Esse recurso é muito bom nas aulas de geografia, principalmente

quando foi o próprio professor, que viu aquele lugar, e confeccionou o slide. Então eram esses os recursos que havia no meu curso de Licenciatura.

Tenho uma história de vida muito interessante. Com 22 anos eu era vereadora em Cândido Rodrigues. Tinha uma atuação muito grande na comunidade. Hoje, até me pergunto como eu era capaz, com aquela idade, de fazer tanta coisa. Ainda não pesquisei a respeito, mas tenho a impressão de que fui a vereadora mais nova e acho que a única mulher, na época, no Estado de São Paulo.

Nesse período, um Padre, amigo da nossa família, veio para Uberlândia e ficou sabendo pela Irmã Ilar, diretora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, que ela ia abrir alguns cursos e, dentre eles, o de Geografia e que estava precisando de professor nessa disciplina. Então o Padre disse que conhecia uma pessoa, boa professora, e que iria aceitar a proposta. Então, fiquei assim para vir para Uberlândia. Mas, para isso, tinha que deixar meu mandato, minhas aulas no Ginásio de Estado que eu ajudei a criá-lo, e era meu “xodó”.

Decidi vir para Uberlândia, toda semana, na Sexta-feira, dava aula e voltava no Sábado. Vinha até Ribeirão Preto de carro. Deixava-o lá. Tomava o ônibus para cá e, na volta, fazia o mesmo até Ribeirão e, de lá ia para minha casa de carro. Continuei também ministrando as aulas no Ginásio do Estado, na minha cidade. Esse foi o meu primeiro ano aqui em Uberlândia, 1971.

Aqui eu hospedava num apartamento para professores na própria Faculdade.

Como o Curso de Geografia estava começando, fui a diretriz dele, arrumava os currículos; orientava os professores; a linha didático-pedagógica desse curso, praticamente começa comigo, assumi, por assim dizer, a liderança dele. Entrei em contato com o pessoal da Geografia de Belo Horizonte, Uberaba, Araguari... Consegui auxílio em São Paulo. Então, o nosso Curso era uma continuidade da Geografia Paulista. Foi um curso muito bom. A primeira turma que formou serão os professores que irão dar continuidade ao curso. Assim que eles se formavam, foram contratados na Universidade, porque houve a federalização da Faculdade. Alguns desses professores ainda estão atuando, brilhantemente. Todos são doutores. Com essa primeira turma, incentivei o trabalho de campo em Geografia. Fomos ao Canal de São Simão, depois à Serra do Mar. Essa foi uma turma excepcional, uma turma grande, com 50 alunos.

Vim para Uberlândia só para ter uma experiência, acabei ficando e estou aqui até hoje.

Em 76, resolvi ficar aqui de vez, sempre morando com as Irmãs. Na minha história de vida, nunca fui presa à família. Meu pai era um visionário, mexia com política e tinha a liderança na cidade onde morávamos e sempre gostou da modernidade. Então, embora eu tenha uma educação rigorosa em colégio de freiras, em regime de internato, a minha liberdade nunca foi cerceada; sempre tentei fazer de tudo. É engraçado como fui optar pelo ensino. Foi pelo ensino porque na época toda moça fazia curso normal. Mas, como eu gostava de um trabalho político, fui, ao terminar o magistério, fazer a licenciatura. Assim eu ficava em casa e viajava todo dia à noite, para a Faculdade. Na Faculdade de Ciências e Letras, de Catanduva, a única licenciatura que me atraiu foi a Geografia. Eu sempre gostei de viajar, de conhecer o mundo, tinha atração pelos livros que contavam histórias de viagem, gostava de ler Monteiro Lobato, para quem morava em cidade pequena como eu, a leitura fazia parte da fantasia. E o Curso de Geografia também fazia parte dessa fantasia.

Acabei sendo professora a vida inteira. Sempre dei aula de Geografia.

Gosto muito de ensinar, mas tenho um problema: não gosto de avaliar. Eu tenho dificuldade para dar uma nota baixa. Nunca acho que o aluno mereça aquela nota baixa. Não consigo achar critérios que me comprovem que estou avaliando de forma justa.

Aos 17, 18 anos, eu gostava de trabalhar com música, que era uma coisa rara. Levava uma vitrola portátil para a sala de aula. Gostava também de levar os meninos de oito, nove, dez anos para fora da sala para verem o sol e terem orientação dos pontos cardeais. Isso eu fazia empiricamente; fazia muita festa, muito teatro.

Agora, nas minhas aulas de Geografia, especificamente, sempre gostei da aula expositiva, porque sou muito falante. Fazia desenhos no quadro; usava o projetor de slides, fotografias, gravuras, trabalho em equipe. Como eu não tivera nenhuma formação na graduação, do ponto de vista metodológico, eu não sabia direito o que estava fazendo.

Na Faculdade, tínhamos as disciplinas obrigatórias do curso e as disciplinas que eles chamavam de didático-pedagógicas, Psicologia da Infância e do Adolescente, Psicologia da Aprendizagem, enfim a Didática Geral e a Didática da Geografia, que era um estágio supervisionado e Estrutura e Funcionamento do Ensino. Na Didática da Geografia, nossa

professora se preocupou muito com o conteúdo de Geografia em si. Talvez seja por isso que a vida inteira eu tenha sido muito conteudística. Até hoje, não entro em sala de aula, sem estar preparada. Minha aula tem começo, meio e fim. Seleciono o material que vou usar. Se vamos ler um texto, vamos lê-lo. No noturno, o aluno lê comigo o texto, porque, em casa, ele não vai fazer isso. O que mais gosto de fazer é aula de campo; gosto de sair do espaço da sala de aula.

Atualmente, tenho de 36 a 37 de efetivo exercício. Nunca deixei de dar aula. Em todos os níveis de ensino, nunca tive atrito com aluno. Minhas aulas sempre foram agradáveis. Nunca me preocupei com disciplina, com indisciplina. Meu relacionamento com aluno foi sempre bom. Até hoje, vejo ex-alunos de tempos atrás, que me encontram e falam assim: *Ah! Mas toda vez que eu passo em tal lugar eu me lembro da sua aula.*

Assim é a minha história de vida como professora. Jamais falei que não vou à escola hoje, porque não gosto. Tive essa sensação, agora, há pouco tempo trabalhando na UNIT. Mas eu me aposentei. Aposentei por força da legislação, da circunstância. Fiquei com medo. Achei que estava na hora de aposentar, porque os mais jovens tinham que tomar o meu lugar. E também fiquei sem minhas aulas na pós-graduação, porque não estava bem esclarecido se professor aposentado poderia atuar nesse nível.

Fui trabalhar na UNIT porque eu precisava realmente de um orçamento extra em casa; fui para a UNIT por dinheiro mesmo, mas não é por causa disso que eu não ia ser a mesma Suely que sempre fui, que sempre gostou de sala de aula. Agora, lá, não gostei de estar trabalhando, por problema de relacionamento. Passei por outras instituições como em Uberaba, mas aí era ligada à UFU; fiquei coordenando o Curso de Geografia, na parte acadêmica. Então, eu como professora aposentada, ia toda sexta-feira para Uberaba. Lá não tive nenhuma dificuldade em me relacionar com ninguém. Na UNIT o professor não pode ser criativo, ele não pode inventar de fazer trabalho de campo; pode até fazer, mas com muita dificuldade. A biblioteca de Geografia não existe, então eu não podia mandar os alunos para a biblioteca. Em Uberaba, tive uma experiência de cinco anos, que foram paralelos ao trabalho que eu realizava na UNIT.

O trabalho que era realizado em Uberaba era ligado à UFU, como já disse. A Prefeitura de Uberaba fez um convênio com a Universidade para fazer um Curso de Licenciatura para a formação de professores. Implantaram três cursos: o de Geografia, de Biologia e de Pedagogia. Cabia à Prefeitura a parte administrativa, pagamento de professores.

A parte acadêmica, o projeto pedagógico, a escolha de professores era nossa, da coordenação. A Universidade ficou quatro anos, mas houve muito conflito político, porque depois do segundo ano de funcionamento dos Cursos, a Prefeitura queria cobrar dos alunos e a Universidade havia feito convênio para os Cursos serem gratuitos. Aí começaram os conflitos. Como a UFU tinha duas turmas de cada curso, então, na verdade, nós ficamos cinco anos em Uberaba, para formar a primeira e a segunda turma. Hoje, esses cursos se transformaram em Universidade de Educação de Uberaba que é ligada à Universidade Estadual de Minas Gerais, mas quem implantou tudo lá foi a UFU.

Voltando à minha trajetória de preparação profissional, em 73, fiz especialização em Ribeirão Preto, saindo daqui todo sábado de manhã. Fiz especialização em Geografia. Depois eu tive que fazer um curso de aperfeiçoamento na USP de São Carlos para assumir as aulas de Geologia de Engenharia porque aqui não havia professor para ministrar esse conteúdo.

Em 75, 76 tive uma experiência interessante. Em 75 viajei para São Paulo para fazer mestrado na USP, na área de Geografia. Em 76 me cansei de viajar. Fui para São Paulo, sem remuneração porque não tinha bolsa. Na capital, arranjei um emprego num Colégio Supletivo de 1º e 2º graus, em Pinheiros, um bairro relativamente selecionado. Foi uma experiência de três anos muito interessante que tive. Trabalhei com adultos que não eram operários, mas executivos que já tinham um lugar no mercado de trabalho, mas que não haviam cursado o 2º grau.

Em 80, eu iniciei o Doutorado em Geografia, também na USP, e o terminei em 90... Todas essas experiências foram muito ricas para mim. É, a gente trabalhava muito na UFU. Ministrávamos 20 e poucas, 30 aulas por semana. Era uma loucura. Por isso, para nós, os professores mais velhos, foi muito difícil fazer mestrado e doutorado. Tenho até uma filha que é fruto do doutorado. Ela nasceu em São Paulo, em 85.

Uma outra característica da minha vida profissional é a participação em congressos. Falo para meus alunos que estive em todos os momentos da história da Geografia de 60, da hora em que entrei na escola, até hoje. A primeira coisa que fiz foi filiar-me à Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, a mais velha associação científica do Brasil. Essa associação, na década de 60 até 80, foi um grande fórum de discussão das questões teóricas e das questões também políticas do Brasil, desse período. Particpei de todas as

reuniões que eram de dois em dois anos. Na época da minha graduação participei de um fórum de estudantes que se chamava União Paulista dos Estudantes de Geografia. Aí a gente organizava congressos todos os anos nas cidades do interior de São Paulo. Até hoje eu participo de congresso. Fundamos aqui em Uberlândia a Associação dos Geomorfólogos, fizemos um simpósio. Fui uma das organizadoras da SBPC.

Quanto a minha opção pela licenciatura e pelo ensino, acho que quis ser professora porque era o que se colocava na época. Essa minha geração não tinha outras opções como se tem hoje. Não havia essa variedade de profissões. Nem era por ser mulher que a gente ia ser professora, mas pelo que era próprio de fazer no período em que nós vivíamos. Naquela época, o professor tinha um status na sociedade, era uma boa profissão para a mulher. Foi por tudo isso que optei por ser professora.

Tenho 36 anos de magistério, continuo dando aula na pós-graduação da UFU. Não tenho outra experiência profissional.

Avalio o meu exercício profissional com quem saiu da escola, passou pelas “minhas mãos” e é hoje um profissional. Um pouquinho da gente ficou sempre com eles. Como professora, sou contente com minha avaliação.

O que tive maior dificuldade de conciliar com minha vida particular foi fazer o mestrado e o doutorado. Eles exigem de nós um momento individual e quando temos casa, filho, marido, fica muito mais complicado batalhar para conseguir esse momento.

Tive muita dificuldade numa época em que meus filhos eram pequenos, por causa do mestrado e do doutorado. Lembro-me que havia umas férias em que minha família inteira estava na praia e eu fiquei em São Paulo porque eu queria adiantar, porque eu tinha que voltar para Uberlândia. Não tive facilidade em tirar, por exemplo, quatro anos para o doutorado, como os outros professores, depois de mim, conseguiram. Saí só dois anos.

Sou crítica. Avaliando o que fiz, acho que me sacrifiquei demais, não sacrifiquei o meu trabalho docente, mas o meu trabalho de preparação profissional e o trabalho cotidiano da minha casa, participando das reuniões da instituição. Não digo que não conciliei as coisas, mas sacrifiquei domingos, feriados...

O que me ajudou na prática pedagógica foi o bom relacionamento com os colegas, a experiência da sala de aula e curso de formação, que é necessário, e ainda minha experiência de vida, participando de tudo, viajando, criando coisas, lendo, discutindo...

O que tenho estabelecido como uma concepção de ensino é um bom relacionamento em sala de aula, é gostar dela, é não tirar a auto-estima do aluno, é ser de certa forma amiga, mas com hierarquia, isso em qualquer nível de ensino. O professor precisa ter uma postura, precisa saber que aquele momento da sala de aula com seus alunos não é o momento de levar preocupações, nem de estar mal humorado, nem de reclamar de alguma coisa. O meu ser professora está relacionado aos laços que a gente tem que estabelecer com as pessoas, laços de respeito...

Agora, o que nos leva à experiência é a acumulação de saberes; mas a segurança de acumulações dos saberes não é todo mundo que tem; para adquiri-la precisamos ter interesse pelos acontecimentos do mundo. Isso, por exemplo, me dá muita segurança. Se vou fazer uma palestra, eu sou uma pessoa que está informada a respeito do mundo. Como professora, devo estar em formação constante, sempre lendo para me informar...

O recado que eu daria para aqueles que estão terminando o curso de graduação, os que vão iniciar a sua trajetória de vida como profissionais do ensino seria para eles não deixarem de ter o interesse pelo saber, por essa busca do saber. O saber não pára. Se eles se graduaram, não podem parar. Precisam conhecer, ter interesse pelas coisas que estão acontecendo no mundo. Não é possível um professor ser mal informado, não ter visão do mundo. Hoje, a rede pública tem oferecido muitos cursos para os professores do ensino. Esses cursos parecem que não dão muito retorno, só que não se podia obrigar o professor a fazer esse ou aquele curso, ele próprio tem que ir com a vontade dele. Quando ele vai pela sua vontade, acho que aí se tem o retorno.

Os professores que estão terminando a graduação, além da informação, da busca do saber, eles precisam ter um bom relacionamento com os colegas, com o trabalho deles; precisam gostar do que fazem, porque vai ser muito difícil entrar numa sala de aula sem gostar.

Sinto-me uma pessoa realizada porque não deixei de fazer nada na minha trajetória. Ainda estou fazendo cada vez melhor. A única limitação que eu sinto é a limitação física, porque para ensinar é preciso ter uma disponibilidade física. Percebo hoje que, de ano

para ano ela vem me faltando... Então tem a compensação: é que de ano para ano a gente fica assim... Sente mais prazer em analisar uma tese, em procurar uma coisa nova que o aluno da pós-graduação está fazendo... Eu fico muito triste com essa limitação física.

Acho que eu já cumpri o meu destino. Acho que eu plantei semente. Quantas pessoas por aí que, de certa forma, se deu bem na vida por uma palavrinha assim que, às vezes, a gente dava ou estimulava... Isso é gratificante, gostoso... Você pode ter participado da vida de alguém, ter dado ferramentas para esse alguém continuar o seu trabalho... Isso é gratificante. Então eu me sinto assim, cada vez mais realizada. Acho que fiz tudo. Eu não poderia ter feito mais. Fiz o que era possível pela circunstância. Talvez a única coisa que me incomoda hoje é não saber dominar informática... Eu estou brincando... Isso daí é um desafio. Penso que eu podia ter feito mais é com relação ao produzir: eu não escrevi; nunca tive muita segurança com relação a mandar artigos para revista. Também não fui fazer um curso fora do país, porque quando surgiram as oportunidades, eu estava com a minha vida estruturada, não era mais jovem, meu pai já estava com certa idade, meus filhos eram pequenos... Aí eu comecei a pôr barreiras. Então, essas foram as coisas que eu deixei de fazer. Ainda vou começar a publicar, agora... quer dizer que ainda vou fazer. Ainda, também, estou formando profissionais na Universidade Católica de Minas Gerais. É, ainda não parei.

STELA MARIA DE PAIVA CARRIJO

A pessoa constrói seu conhecimento. [...] você vai construindo, reconstruindo, refazendo, reelaborando, a partir do que você acredita, do que você têm e você vai estabelecendo contraste entre aquilo que pensa e aquilo que é, e, assim por diante, até que vem surgindo uma reelaboração mais precisa, uma reconstrução mais sólida porque partiu de uma experiência

Stela Carrijo

A professora Stela Maria de Paiva Carrijo nasceu em Buriti Alegre, no estado de Goiás. Tem 64 anos e é casada, tendo filhos e netos. Fez seus estudos iniciais na cidade de Araguari-MG e na cidade de Uberlândia. Coursou o Magistério e graduou-se em Administração Escolar (licenciatura curta) e em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, onde também se especializou em Pesquisa social. Em sua carreira, além de professora, atuou também como supervisora escolar. Após se aposentar, abriu uma escola privada de ensino fundamental, onde atualmente trabalha.

Imagem 6

Nasci em Buriti Alegre-GO. Sou casada. Tenho 64 anos. Onde nasci fiz as quatro séries do ensino fundamental. Cursei da 5ª a 8ª série no Colégio Nossa Senhora, em Araguari-MG, e, o primeiro colegial no Colégio Sagrado Coração de Jesus, nessa mesma cidade, em regime de internato, pois era colégio das freiras. Essa foi uma fase boa, da minha vida. Ninguém gostava do internato, mas eu gostava muito de lá. Já o segundo e o terceiro, que se caracterizavam como colegial-normal, o atual Curso de Magistério, eu fiz no Liceu de Uberlândia, quando aqui cheguei em 1956.

Comecei a trabalhar quando eu cursava segundo colegial. Lembro-me que minha professora de Português, que era também diretora da minha escola, chamou-me para substituí-la por quatro meses, depois por seis meses. Depois continuei substituindo professoras no período de licença para gestação, que era de quatro meses. Às vezes substituía professora com licença médica.

Daí em diante, não atuei somente como professora. Entre 67 e 70, fiquei exercendo a função de Supervisora Escolar na Delegacia Regional de Ensino. Nessa função a gente dava atendimento pedagógico às Escolas pertencentes aos municípios da jurisdição, como: Prata, Monte Alegre, Iraí de Minas, Santa Vitória, nessa região toda, até em Ituiutaba, onde ainda não havia sede da Delegacia de Ensino, como hoje.

Pensando bem, fiz a opção pela Licenciatura em Pedagogia e pelo ensino porque cresci no ambiente de escola: minha mãe foi diretora de escola a vida inteira e minha família, em geral, era envolvida também com escola.

Primeiramente, eu queria fazer Psicologia, mas como o curso aqui era integral e eu não podia cursá-lo fora, pois tinha que trabalhar, resolvi então cursar Pedagogia. Gosto demais do magistério, sempre gostei e procurei ler muito sobre esse assunto. Depois, o entrosamento que a Pedagogia tinha com a Psicologia colocava o pessoal trabalhando junto nos departamentos e isso foi suprimindo minhas necessidades de realização pessoal.

Não me arrependi de ter feito Pedagogia, ainda mais pelo fato de que vim de uma família ligada ao magistério, como já disse.

Comecei mesmo minha carreira no Magistério muito cedo, e tive muita sorte. Fui para a Escola Coronel Carneiro, que estava sob a direção de uma pessoa que era minha professora no Curso de Magistério, com a qual eu tinha uma ligação muito forte de amizade. Então tudo foi muito fácil. Era uma escola bem dirigida, com biblioteca muito rica; tínhamos autonomia no trabalho, muito entrosamento e éramos muito unidas. Assim fui percebendo que era uma pessoa muito privilegiada no Magistério a vida inteira.

Desde o tempo que eu era substituta, ainda como estudante, só lecionara no Coronel Carneiro. Fui regente em todas as turmas do ensino fundamental, inclusive no noturno, só não trabalhei na pré-escola porque, nessa época, ela não existia.

Permaneci nessa escola até 1964. Em 1965, fui para Belo Horizonte fazer Pedagogia que, naquele tempo, era licenciatura curta e o curso denominava-se Administração Escolar e era de dois anos de duração. Esse curso funcionava no Instituto de Educação. Na capital, eu não trabalhei. Era bolsista. O Estado pagava tudo para a gente.

Em 67, voltei par cá e assumi o cargo de supervisão na Escola Estadual Alice Paes. Aí começou a minha dança: trabalhava na supervisão e ia para a UFU, durante dois anos, fazendo a licenciatura plena e complementação do curso.

Quanto ao trabalho de supervisão, enfrentei certas dificuldades, pois, como naquela época as diretoras não eram habilitadas em Administração Escolar, elas achavam que nós, supervisoras íamos tomar o lugar delas. Foi o que me aconteceu: saí de uma escola por esse motivo e a Delegada de Ensino, dona Carmelita, me chamou para trabalhar lá. Para mim foi uma vantagem tremenda porque lá eu tive contato direto com ela. Carmelita na minha vida foi a pessoa mais importante, apesar de que todo mundo tinha muito receio dela, ela é uma competência. E ela acreditou no meu trabalho e me ajudou demais da conta. Ela fazia umas jornadas pedagógicas e, durante uma semana, as escolas paravam para o pessoal estudar. Todos eram convocados e os dias de encontro eram considerados letivos. Lembro-me de que em um desses encontros a Carmelita quis que eu trabalhasse com os participantes sobre alfabetização. E, na época, o que estava em evidência eram os dois métodos, o sintético e o analítico. Eu, particularmente, nunca acreditei em método sintético. Mesmo quando eu trabalhava na regência de classe, se todo mundo trabalhasse com cartilha silábica, por exemplo, eu sempre arranjava uma outra coisa, criava textos e não aceitava a cartilha silábica.

E a Carmelita falou assim para mim: você vai falar sobre o método analítico nesse encontro pedagógico. Por mais que eu me desculpasse, dizendo a ela que eu era uma recém-formada em Pedagogia, não adiantou. Fui ministrar nesse encontro. Lá encontrei a diretora do Bueno Brandão que era uma competência e trabalhava só com cartilha e sabia argumentar sobre o método silábico. Mas como a Carmelita havia antecipadamente me preparado sobre o assunto, eu me saí muito bem. E, no final da Jornada a diretora do Bueno Brandão me falou: Stella, você me convenceu. Aí pensei comigo: Eu, hein? Foi ela, a Carmelita. Então sempre eu tive um apoio muito grande dela. Foi ela quem me levou para a Universidade. Se tem uma pessoa que foi o anjo da guarda da minha vida foi a Carmelita.

Assim, eu aproveitei o meu tempo na Delegacia de Ensino: estudando e aprendendo. Cheguei até a ser supervisora de língua inglesa sem falar nem “bom dia” em inglês, mas eu sabia que a gente da Pedagogia tem medo das coisas, mas nós temos a metodologia e, se a dominamos, podemos supervisionar qualquer disciplina. Desse modo, pude aproveitar ao máximo o convívio com a Carmelita, a Sâmia e com todo o pessoal. Aprendi muito de tudo porque sou muito curiosa. E, até hoje, continuo curiosa, agora eu estou atrás de saber o que é robótica, o que é mecatrônica.

Mas, voltando ao assunto, em 1971, com a mudança de Delegado de Ensino, aproveitei para falar com ele que queria a direção de uma escola para ser supervisora por que ninguém deixava eu ser supervisora. Eu lhe disse que não tinha pretensão de cargo, o que eu queria era fazer as coisas do jeito que eu acreditava, tendo liberdade de trabalhar com o professor do jeito que eu queria. Ainda lhe falei brincando que se ele não me desse a direção de uma escola, eu ia vender banana. Então ele me respondeu que eu podia ir dirigir a Escola Anexa ao Colégio Estadual de Uberlândia, a atual Escola Estadual Enéias de Oliveira Guimarães, já que a diretora desse estabelecimento queria ir para a Delegacia de Ensino.

Como diretora dessa escola contei muito com o apoio dos Inspectores e da Delegacia de Ensino. Com esse apoio, a gente realizava muita coisa na Escola, principalmente as semanas de estudos com professores de cada série. Assim, nós dispensávamos os alunos da 1ª série um dia e estudávamos com as professoras desta série; no outro dia fazíamos o mesmo com a 2ª série e, assim, por diante. Os Inspectores sempre nos ajudavam a montar essas reciclagens e a Delegacia aprovava.

Percebe-se, até hoje, que, se a Escola não faz um trabalho coletivo e coordenado com o Inspetor, nada se realiza e ela encontra dificuldades no seu caminhar. Tínhamos, por outro lado, certas dificuldades na aquisição de material pedagógico e outros para a Escola. Então a gente fazia festas beneficentes, muitos desfiles de modas e cobrávamos ingresso para o público da comunidade escolar assistir a esses eventos. Agora, sempre contávamos com os pais, profissionais liberais que tinham seus filhos estudando lá. Na verdade, os alunos do Enéias eram, na sua maioria, de classe média alta.

Quanto ao modo de ensinar e avaliar, não só no Enéias, mas em todas as escolas públicas, de um modo geral, as professoras faziam planos de aula diariamente, orientando-se pelos Programas de Ensino que vinham da Delegacia de Ensino. As aulas eram sempre mais expositivas. As avaliações, até 71, vinham de Belo Horizonte para cá em grandes pacotes fechados, tudo com muito sigilo. E até as professoras só viam as provas no momento em que eram abertos os pacotes para os alunos resolverem as questões. Acho que esse tipo de avaliação era mais para avaliar o professor que os alunos.

A partir de 71, com a reforma da legislação, passou-se a ser distribuídos 100 pontos ao aluno durante o ano letivo, e a escola os distribuía nos bimestres, de acordo com seus interesses e critérios próprios. Mesmo com a rigidez das avaliações, assim no que diz respeito ao aspecto quantitativo, a gente valorizava o qualitativo que é muito importante e, com isso, as professoras tinham mais autonomia e maior flexibilidade no ato de avaliar. A nota é apenas um parâmetro, o importante é discutir o trabalho realizado, avaliando e reorganizando a proposta. Importam na escola as discussões, trocas de experiência, muito estudo e sempre muita leitura.

Eu nunca parei de estudar. Fiz especialização em Pesquisa Social e comprei constantemente livros novos para lermos e discutirmos os assuntos com as professoras aqui na Escola. Daí em diante, dobrei turno trabalhando também na Universidade de 77 a 81, quando saí definitivamente do Estado. Não fiz concurso para entrar na UFU porque, na época, não era necessário. Na Universidade trabalhei três anos no Curso de Pedagogia, em Monte Carmelo. Eu trabalhava lá nas sextas-feiras, à noite e, no sábado, o dia todo.

Após esses três anos, trabalhei somente aqui, no curso de Pedagogia, dando aulas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática. Fiquei até 94, quando abri

mão da aposentadoria do Estado e juntei meu tempo para aposentar pela Universidade, o que não foi o melhor, porque o salário reduziu.

Se eu quisesse, depois de aposentada, poderia continuar lá, mas várias pessoas como a Beatriz, a Carmelita, a Mamede e outras que a gente gostava de trabalhar juntas já haviam saído, então eu também resolvi sair. De lá eu só gostava muito era dos alunos, mas eu não estava satisfeita com a estrutura da UFU.

Tive experiência de trabalho em outros níveis de ensino: ministrei aulas de Metodologia de Matemática no Curso de Magistério do Liceu, durante três anos; dei aula de Matemática para 5ª e 6ª séries do Colégio Presidente Kennedy; trabalhei com Metodologia e Introdução à Educação no Curso de Magistério do Colégio Estadual de Uberlândia e outras experiências mais, com a pré-escola, por exemplo.

Minha trajetória de vida tem sempre a ver com escola. Na UFU, quando me deram a oportunidade de eu trabalhar em Estágio Supervisionado, achei que tive experiências valiosas. Eu percorria qualquer tipo de escola e tinha um bom relacionamento com colegas e alunos. Houve uma vez em que a Prefeitura implementou um projeto de alfabetização e a gente formava vários grupos de trabalho; havia o grupo de professores, funcionários da área de educação, que alfabetizava pessoas em cemitérios, asilos, na tenda de ciganos, em canteiros de obras...Eu me reunia para discussão das experiências com um e outro grupo. No asilo, as alunas alfabetizavam os velhos com a leitura da Bíblia e através de cartas que eles escreviam para os familiares; na tenda de ciganos, eles pediam que queriam ser alfabetizados dentro da cultura deles. Então nós comprávamos livros que falavam dessa cultura, das lendas e dos mitos ciganos. Assim, nós preparávamos as aulas juntas e sempre eu tinha muito retorno bom de tudo isso.

No meu exercício profissional, como eu já disse, tive muita sorte com as pessoas com quem eu trabalhei. Nunca posso dizer que tive dificuldades no trabalho. Por exemplo, quando houve essa mudança na linha tradicional de alfabetização, que foi exatamente quando eu lecionava Princípios e Métodos de Alfabetização. Eu sempre aproveitava as experiências principalmente de ex-alunas, para eu tornar minhas aulas mais práticas, pois, mesmo eu não acreditando em método silábico, métodos sintéticos, processo montessoriano, eu tinha que falar sobre eles para as alunas. Lembro-me quando surgiu o método fônico e fiquei sabendo que ele era aplicado da FADA, fui tirar minhas dúvidas com uma professora que lecionava lá.

Eu queria saber como a criança surda-muda podia ser alfabetizada por um processo que é basicamente em função do som. Aí a professora me disse que elas lidavam com o toque, ou seja, a professora encostava a mão no pescoço da criança quando as sílabas eram guturais; em outro momento, ela olhava nos lábios da gente e fazia leitura labial; havia momentos que, quando a gente pronunciava um som qualquer a criança percebia que esse som, às vezes, passava pelo nariz, pela garganta ou pelo movimento das cordas vocais, e assim por diante. Aí eu entendi porque na teoria que eu estudava sobre o método fônico não falava sobre isso.

Quando apareceu a linha construtivista, a gente começou a ler Emília Ferrero. Pensei que eu ia me enlouquecer, pois não entendia a sua proposta. Mas, repito, sempre tive muita sorte; o pessoal da Psicologia entrou em contato conosco e criamos um grupo de estudo que funcionou durante dois anos, com encontros semanais para estudarmos e discutirmos esses avanços na alfabetização. Aí eu passava tudo o que aprendia para as minhas alunas.

No Enéias, quanto à alfabetização, nós iniciamos um trabalho com os Três Porquinhos até quando surgiu o Barquinho Amarelo. Ambos são processos analíticos. Mas, houve a época em que Belo Horizonte exigiu que as professoras fizessem curso do Método Fônico e o aplicasse nas escolas. Porém o Bom Jesus e o Enéias fizeram um pedido à Secretaria de Educação para continuarem o trabalho que vinham fazendo na alfabetização e foi-nos concedido autorização especial.

Por todos esses aspectos aqui relatados, parece que tive um pouco mais de sucesso na vida profissional do que no lar. Em casa, sempre deixei a desejar, apesar de todo o cuidado que tive em estarmos sempre juntos, na hora do almoço e nos fins de semana. Mas, de repente a gente percebe que conversou pouco com os filhos porque o tempo é curto e o trabalho nos consome demais. Nunca tive cobrança de atenção por parte do meu marido, que foi sempre muito colaborador, mas dos meninos, sim. Por outro lado, sempre tive uma pessoa para cuidar muito bem da minha casa e dos filhos.

Sempre fui de casa para o trabalho e do trabalho para casa. Nunca fui muito voltada para o social e não freqüentei de maneira assídua a algum culto religioso. O meu lazer é a minha música. Sempre gosto de ouvi-la quando estou em casa. Tenho ido muito ao Shopping para acompanhar as minhas meninas que têm filho pequeno. Quanto às viagens, posso dizer que as fiz, mas só depois que os meninos cresceram. Como eles gostam de praia, a

gente ia muito para o Sul da Bahia. Agora que todo mundo tem a sua vida, nós não conseguimos mais conciliar nosso tempo para viajarmos juntos.

Realmente, amo a minha casa, a minha família, mas não dou conta de ficar de segunda à sexta-feira em casa. Foi por isso que quando aposentei em 94, e a Beatriz que já havia aposentado há dois anos atrás, me convidou para abrimos uma escola para nós, eu senti que íamos começar tudo de novo com uma coisa nossa. Aí, de agosto para frente, começamos a sentar todo dia para planejar. Começamos também a visitar “escolas de ponta” em São Paulo e Belo Horizonte. Isso realmente me impulsionou a começar tudo de novo.

A Escola foi criada e está aí sendo implementada. Beatriz e eu nos relacionamos muito bem, estudamos muito e avaliamos tudo o que fazemos, em que falhamos para melhorar. Todo final de ano, juntamente com toda a Escola, nós avaliamos e temos chegado à conclusão de que tivemos mais alegrias, mais sucessos, mais acertos do que realmente dificuldades.

Hoje faço uma retrospectiva sobre minha prática pedagógica e percebo que o mais relevante para mim foi não só a regência de sala de aula, a supervisão, a minha convivência pessoal, mas também a minha convivência com o trabalho das pessoas e a troca de experiência com as “meninas” que trabalham com a gente.

Quanto à concepção de ensino e de aprendizagem, vejo que a pessoa constrói o seu conhecimento. Isso tem tudo a ver com o que você lê sobre Piaget, Vigostiky sobre a influência do emocional na vida da pessoa, na aprendizagem, na construção do conhecimento. O emocional sempre teve muita influência no ser humano ao construir o seu conhecimento; você vai construindo, reconstruindo, refazendo, re-elaborando, a partir do que você acredita, do que você tem e você vai estabelecendo contraste entre aquilo que pensa e aquilo que é e, assim por diante, até que vem surgindo uma re-elaboração mais precisa, uma reconstrução mais sólida porque partiu de uma experiência.

Por tudo o que falamos sobre minha experiência profissional, eu diria a uma professora que está saindo da Universidade que, para ela ser uma boa educadora, primeiro de tudo, é preciso gostar muito do que vai fazer, acreditar naquilo, ter disposição para enfrentar desafios, para descobrir coisas novas e mudar sempre que for necessário; é preciso ter persistência em tudo o que faz.

Quanto a mim, mais uma vez digo que gosto muito do que faço e não tenho vontade de parar tão cedo. Vejo as dificuldades que surgem no nosso dia-a-dia como um desafio que precisa ser enfrentado com coragem, discutindo e revendo as falhas para melhorar. Por exemplo: Beatriz e eu percebemos que, nas séries iniciais até a 4ª série, as professoras trabalham com projetos e tudo vai muito bem, mas de 5ª a 8ª, elas não conseguem ainda se entrosar não porque não sabem, mas por falta de condições de trabalho porque as aulas são poucas aqui na Escola. Avaliando nosso trabalho nós vimos que estávamos falhando na assistência da supervisão de 5ª a 8ª séries, então, para sanar o problema, propusemos a duas professoras fazerem um trabalho de coordenação dessas séries, a partir desse ano.

É assim que realizamos o trabalho com a educação em nossa Escola: avaliamos criticamente o que realizamos, detectamos nossas falhas e re-planejamos o trabalho, propondo novos desafios para crescermos todos juntos e melhorarmos sempre mais como educadores que somos.

CARMEM LÚCIA FIGUEIRA BALBINO

Não tenho nada pronto. Viver é estar buscando. Não importa a idade. O dia que você pensa que tudo está pronto, você morreu.

Carmem Lúcia

A professora Carmem Lúcia Figueira Balbino nasceu em Guiratinga, no estado de Mato Grosso. Tem 56 anos, é divorciada. Coursou o ensino fundamental em Cuiabá e concluiu o ensino médio em Uberlândia. Graduou-se em História nesta cidade e cursou o Mestrado em História na UNICAMP. Adepta desde jovem da militância política, e preocupada com a questão do analfabetismo no país, pensa em integrar-se, como voluntária, no projeto da presidência Lula de alfabetização.

IMAGEM 7

Nasci numa cidade do Mato Grosso de nome indígena, Guiratinga. Tenho 56 anos. Sou divorciada.

Fiz o primeiro grau em Cuiabá; o segundo grau, comecei-o em São Paulo e o terminei em Uberlândia, no Colégio Nossa Senhora das Lágrimas. Foi nesse Colégio que foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Faculdade particular, de religiosas.

Já estudei em escolas religiosas, mas como eu era muito rebelde, parte do primeiro grau fiz em escola pública, que foi o melhor momento de minha vida. Era uma escola modelo. Era assim, por volta dos anos 60, um período de grande ebulição política no país e, aí convivi com crianças pobres politizadas, aprendi muito com elas. Foi então que peguei os caderninhos de Paulo Freire e saí para alfabetizar, entrar na UNE, nas manifestações políticas. Na sétima e oitava série do antigo ginásio, foi quando aconteceu a grande experiência da minha vida.

Dei os primeiros passos em direção ao ato de ensinar. Tive o estímulo político e a cartilha de alfabetização. Era comum também como o aspecto cultural daquela época: a mulher fazia magistério e dizia-se que ela ia dar continuidade do exercício do lar na escola. O papel da mulher já era definido... Ela ia continuar educando lá fora, através de uma profissão maternal. A mulher fazia Magistério e até podia cursar uma Faculdade mais ligada ao ensino.

Assim, fiz o Magistério. Em 64 conheci um garoto que era militante de esquerda. Começamos a namorar e nos casamos quando ele já fazia Direito. E meu pai dizia: Como pode você se casar com um comunista pobre...! Meu pai era uma pessoa que pensava diferente. Ele achava que quem perdia no casamento era sempre a mulher. Então ele me fez uma proposta: ficar em Mato Grosso por um ano para eu descobrir se era isso mesmo que eu queria para minha vida. Assim fiz. Nesse ano, o diretor de uma escola de lá me convidou para dar aula para pessoas que não podiam pagar uma escola. Seria preparar o pessoal para fazer o exame de admissão para depois entrar no antigo ginásio. Então, eu passei a dar aula para esse pessoal de matemática, história, geografia e politizava os alunos e de repente, eu já estava falando no Guevara. A gente não tinha caderno de plano, mas organizávamos as aulas. Os alunos davam uma contribuição simbólica, de um real ou dois reais para remunerar as

professoras. Fiquei então um ano fazendo esse trabalho fora de Uberlândia, conforme havia combinado com o meu pai.

Ele tinha horror de analfabeto. Até pagava professor para alfabetizar os trabalhadores dele. E é bom lembrar que fui alfabetizada junto com esses trabalhadores, à noite, com cinco ou seis anos. Por meu pai ser assim, um fazendeiro preocupado com o problema da alfabetização, ele foi homenageado, dando nome em escolas de primeiro e segundo grau de Rondonópolis.

E por essa preocupação com analfabetos que meu pai sempre teve, é que eu também pretendo entrar num projeto sério de alfabetização, do governo Lula, como voluntária, porque isso já faz parte da minha trajetória...

Pois bem, voltando ao assunto, encerrando o ano letivo, no Mato Grosso, voltei para Uberlândia. Fiz o curso de História na Faculdade particular, das freiras e, depois, mestrado na UNICAMP, também na área de História.

Na graduação, tínhamos várias disciplinas pedagógicas: Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, que é um horror, Psicologia, não da Aprendizagem, mas da Educação e Prática de Ensino. Esta última marcou a vida de todo mundo. Nós fizemos estágio mesmo com uma professora formada em História, em Belo Horizonte, Marlene Lima, uma professora assim maravilhosa, politizada, pena que morreu muito jovem, com câncer.

Quando estávamos terminando o curso, na época, tínhamos poucas perspectivas de trabalho, os salários eram baixíssimos; já estávamos assim, em plena ditadura, não existia concurso público e, para completar esse quadro de desvalorização profissional, veio a Reforma de Ensino, assim terrível para nós. Então, estávamos bastante desestimulados em seguir a carreira de dar aula.

Os professores que foram marcantes em minha graduação foi a Marlene Lima, de Prática de Ensino, que discutia conosco a questão da educação, mas nunca desvinculada da questão política e o Padre Prata, de Uberaba, que ministrava Sociologia. Com ele, a gente estudava Marx, Hegel e outros. Era um excelente professor.

Essas foram pessoas que marcaram a minha vida profissional. A Marlene me influenciou de certa forma, no meu modo de ser como professora no Messias Pedreiro. Sei que partiu dela a minha preocupação com a diferença sócio-econômica que existia entre os

alunos do diurno e os do noturno. Eu achava fantástico trabalhar no noturno com alunos pobres, semi-analfabetos, que trabalhavam o dia inteiro. Aliávamos as disciplinas de História, Geografia e Português e elaborávamos textos com eles, e lhes ampliava a compreensão do mundo e melhorava a escrita deles. Isso tem tudo a ver com o trabalho desenvolvido pela Marlene, na graduação. Dela também adquiri abertura para ir fundo no processo educacional, trabalhando o conteúdo de História, não de maneira isolada, mas estabelecendo leituras múltiplas do mundo.

Falando um pouco sobre minha experiência profissional, lembro-me que me formei em 72. Nesse mesmo ano, eu já dava aula no 1º grau e até 80 trabalhei também, no primeiro e segundo graus no Messias Pedreiro e, depois na Escola Estadual de Uberlândia. E, a partir de 80, fui, a convite, não por concurso, para a Universidade.

Como professora do estado, eu trabalhava os três períodos para conseguir uma carga horária semanal de 18 a 20 horas-aula, já que no segundo grau havia apenas duas aulas por semana de História. Acontecia com frequência darmos aula em várias escolas.

As minhas condições de trabalho no estado eram meio restritas em alguns aspectos. No Museu, por exemplo, havia um diretor por nome Celso que era muito ligado aos militares e tinha aparelho de escuta; então se você dava aquelas aulas chamadas "perigosas", ele estava ouvindo. Então, se eu estivesse falando sobre o golpe militar e os alunos ouviam o barulhinho característico do aparelho, eles me davam um sinal e eu mudava logo de assunto. Com os alunos e com os colegas, nunca tive problemas de relacionamento.

Quanto às minhas avaliações, nunca fiz questão de marcar x, que era a "febre" do momento. Eu sempre colocava, nos testes, questões para os alunos pensarem e refletirem criticamente.

Várias foram as dificuldades que eu encontrei nesse meu caminhar profissional.

A primeira dificuldade foi a financeira, com os baixos salários de professor que atua em qualquer grau de ensino. Isso impede que você faça uma série de coisas, por exemplo: comprar os livros que você gostaria, fazer cursos, viajar... Para ser professor, é de fundamental importância que se tenha acesso à cultura, de um modo geral. Houve aí um momento, nos anos 80 que foi possível se fazer tudo isso, na melhor, mas depois também acabou.

Então a dificuldade financeira é uma grande dificuldade e acho que isso só se resolve na luta. Com o Lula, a luta também continua e se não mobilizarmos, a situação só vai agravar.

A segunda grande dificuldade é o descaso do governo em relação à educação. Isso significa que temos alunos despreparados, sendo alfabetizados em todos os níveis. E agora há o processo de que ninguém leva bomba, eu não entendo muito bem isso. Dando um ditado para a ex-babá dos meus filhos, que está na sétima série, descobri que ela não sabe ler nem escrever. Nos anos 70 e mesmo 80 ainda havia uma discussão bastante politizada sobre a educação, hoje parece que esse quadro vem se agravando.

Hoje em dia o professor continua sendo mal remunerado como nos anos 70, 80. Também não havia concurso, mas nós acreditávamos que fosse possível a implementação de um outro projeto de educação de um outro projeto político para o país; nós dávamos aulas no sábado, à tarde para aqueles que precisavam. Sem ganhar nenhum tostão. Na escola a gente discutia a questão dos acontecimentos sindicais, às vezes estávamos “costurando” as greves que rolavam em 79 e culminaram com a fundação da UTE. Então, nós tínhamos uma perspectiva política. A educação para nós não existia em si, ela era um espaço político para determinadas discussões.

Tínhamos problemas com a estrutura muito autoritária da escola; tudo vinha de cima par baixo. A diretora era escolhida pelo político, a Delegada de Ensino, também, a legislação era muito rígida. Hoje, não, sabemos que as eleições para o cargo de diretor já acontecem nas escolas; percebo que houve alguma mudança nesse sentido.

Além dessas dificuldades apontadas, na minha época, tínhamos um programa oficial rígido a seguir para ministrar aulas, era um controle até ideológico, mas a gente conseguia burlar perfeitamente essas estruturas anti-democráticas com nossa criatividade.

Acho que as coisas hoje mudaram muito. Nós tínhamos problema com a violência do aluno na escola, com suas agressões contra o professor; a indisciplina é também atualmente bem mais acentuada.

Quanto às avaliações que eu aplicava, como já disse, não eram de marcar x, mas sim com questões discursivas para que os alunos pudessem elaborar, entender, pensar, refletir.

Em cada disciplina, o aluno fazia várias avaliações para alcançar a porcentagem de créditos exigida pela escola, caso contrário, ficava em recuperação.

Quanto aos programas, havia aqueles oficiais, mas conseguíamos fazer alterações interessantes, como no segundo grau do Messias Pedreiro, que, em vez de começarmos o estudo com os alunos trabalhando Idade Média Antiga, resolvemos que estudaríamos a História a partir da Idade Média Moderna. Isso ficou muito interessante para os alunos e para nós também. Até a UFU vem seguindo esse programa para o vestibular.

O meu cotidiano de vida e de trabalho foi muito complicado e ainda o é. Não tenho dúvida que separada, divorciada ou não, a mulher que trabalha fora, seja no magistério ou não, enfrenta dupla jornada de trabalho. Se ela ganha suficiente para pagar uma pessoa para ajudá-la nos afazeres do lar, tudo bem, mas mesmo assim ela tem que saber administrar, ir ao supermercado, levar filhos à escola quando são pequenos... Sei que foi muito difícil para mim. Mas diante de tudo isso, a minha experiência foi difícil, porém muito gratificante, porque eu fiz o que gostava.

O trabalho com a educação acontece em uma relação prazerosa. O processo do conhecimento é fantástico porque nada está pronto, tudo está sempre em construção. Você tem uma vida corrida, mas tem o prazer de estar aprendendo todo dia. Este é o retorno, a gratificação.

Ainda não parei para fazer uma avaliação do meu exercício profissional. Penso da seguinte maneira: fiz as coisas que foram colocadas no tempo, em determinadas circunstâncias históricas. Acertei e errei. Agora, o saldo disso aí é que eu estou inteira. Vivi todas as experiências no campo do magistério. Participei das discussões pedagógicas, até da fundação da UTE. Na Universidade, participei de um grupo que brigou pela sua democratização; acabamos com os Estudos Sociais; colaborei na elaboração do primeiro projeto de pesquisa que foi muito significativo porque deu possibilidade ao aluno de entrar no mestrado na UNICAMP. Vera Puga e eu fomos a São Paulo lançar no Museu Marquesa de Santos a nossa revista Espaço Feminino; coordenei o curso; participei de eleições. Fazendo um balanço de tudo, acredito que acertei mais do que errei.

Não segui minha carreira, por opção minha. Optei por não fazer nada. Eu sempre quis ler e nunca tive tempo e hoje é o que eu mais faço.

Na verdade eu tinha opção de continuar na Universidade, mas aconteceram algumas circunstâncias comigo: tive um tumor e precisei tirar o útero, ovário. Isso mexeu muito com a minha cabeça, apesar do tumor ser benigno. Resolvi fazer outras coisas da minha vida, vou ter um contato maior com minha mãe, porque eu sempre passei longe dela. Dei uma guinada: Vou me aposentar e vou fazer outras coisas. É o que eu tenho feito.

Continuo tendo relações ainda acadêmicas com a Universidade porque são muitos amigos que a gente constrói durante toda a vida profissional. Tenho dado muitos pareceres para artigos de outras Universidades; participei de um seminário sobre Foucault, na UNICAMP; fui ao lançamento do livro do Ricardo Antunes, onde encontrei com os amigos, aí acontece outra relação muito legal.

Não tenho vontade de voltar a dar aula. Para dar aula, tenho que estar apaixonada. É uma relação de paixão, mesmo de amor e isso acaba até nas relações pessoais. Tenho paixão pela descoberta do novo e isso não vai acabar nunca. Eu estou assim mais solta, mais leve, menos direcionada. Esse é um problema: a gente fica a vida inteira fazendo leituras direcionadas. Por isso não quero voltar a dar aula, só se for no Projeto de Alfabetização, que é um compromisso social, coletivo, político, porque eu continuo como meu pai dizia: É um escândalo se ter analfabeto.

Para eu embarcar em coisas legais, assim, eu tenho que falar um pouquinho mais sobre os anos 60 e 70, no que vai influenciar historicamente uma geração e, é claro, o meu cotidiano, meu trabalho... Foram anos de suma importância para a afirmação da mulher. Foi a época em que surgiu nos Estados Unidos e depois na Europa a questão do feminismo e, por aí, estava toda uma discussão com relação à mulher no trabalho, no lar, a luta delas pelos seus direitos. No Brasil, tudo isso vai começar a partir de meados dos anos 70. Esta foi a época em que me casei. Eu já não era considerada uma pessoa de vida normal, porque eu já não cozinhava em casa, fui estudar, fazer meu curso... Demorei oito anos para ter filho. Era um espanto, meu marido e eu pegar uma mochila, por exemplo, e ir para o festival de inverno em Ouro Preto. Isso fazia parte do nosso cotidiano.

Eu sempre fui muito autônoma, muito independente. E isso influenciou no meu trabalho, na minha relação conjugal, na minha vida toda. Nunca houve interferência do meu ex-marido no meu trabalho. Como também, depois de separada, eu jamais deixei que minha

vida particular viesse interferir na profissional. Sempre consegui separar muito bem as coisas. Também sempre tive dinheiro para pagar alguém para cuidar dos meus filhos.

O que foi realmente importante para mim, foi o meu exercício de independência e de autonomia interna. Daí partiu a minha luta pela democratização da Universidade, da sociedade brasileira. Surgiu também, na vida particular, o desejo de educar meus filhos de forma libertária, a mais democrática possível, apesar de uma cultura profundamente autoritária.

Houve, também, momentos bastante críticos na minha vida, por exemplo, o período de decisão de uma relação conjugal de 18 anos. Esse rompimento me fez buscar um acompanhamento terapêutico, encontrar com amigos, namorar, mas isso não interferiu na dinâmica do meu trabalho. Agora, o que interferiu mesmo foi a doença do meu ex-orientador, que me deixou sem ânimo para continuar a minha vida acadêmica. Ele veio a falecer, depois de longos anos.

Outra questão que me influenciou foi a minha geração. Sou da geração dos divorciados, da perda de amigos pela AIDS, pela guerrilha; é a geração dos nossos ídolos que morreram de overdose, a começar por John Lennon, Elis Regina, Jime Hendrix e outros mais. Como gosto de trabalhar com a contemporaneidade, foram exatamente essas questões que estavam se passando no plano interno e externo que me fizeram olhar para a história, a buscar, através dela, uma compreensão.

O olhar do historiador está muito direcionado com o que está acontecendo no presente. Quando estou estudando Marx, por exemplo, eu falo da teoria, mas ao mesmo tempo, estou tentando entender como se dá a reprodução do capital e com esta se articula num período da sociedade capitalista. Mas eu vejo tudo com emoção, porque estou pensando como isso está se dando no Brasil, na América Latina. Sei que isso também tem interferência na minha vida, na minha relação com o mundo.

Falando sobre militância, por menor que seja, ela me deu, principalmente nos anos 70, o instrumental fantástico, não só para a vida acadêmica como também para a vida particular. Olha, para você ter uma idéia, uma pessoa dos anos 70 que me marcou muito foi o Maurício Detembergue, um anarquista libertário; ele é da educação, tem muita coisa publicada; já faleceu há uns dois anos. Encontrei também Alcir Linharo, que esteve aqui para discutir com os professores a questão da educação, sem ganhar nada. Não só Alcir, mas outros

também vinham aqui por uma questão política. Alcir fez lançamento de livro dele no Messias Pedreiro e os meninos amaram a sua palestra. Então, veja, os anos 70 marcaram a minha vida. Foi a militância mesmo, as oposições sindicais, a ligação com o pessoal de Minas e São Paulo que geravam uma articulação muito forte... Aí eu vejo conhecidos meus desse período, hoje, no governo Lula, como é o caso do Luiz Pinguere Rosa que está na Eletrobrás. Ele é muito meu amigo, já veio aqui dar palestra. Ele foi um dos fundadores e o primeiro presidente da ANDES. Então a militância me proporcionou ficar sempre ligada com o que estava sendo colocado no Brasil, naquele momento, em termos acadêmicos. A militância foi de fundamental importância para me conduzir a determinadas reflexões. Agora, como tenho um viés mais anárquico-literário, nunca tive paciência por essa militância de partidos. No interior do PT, sempre fui independente. Sempre achei que o partido se burocratiza e fica muito distante das massas.

Voltando ao período dos anos 70, digo que ele marcou não só a mim, mas a minha geração. A questão da educação nessa época, por exemplo, era discutida politicamente. Lembro-me que, no Messias Pedreiro, tínhamos grupos que trabalhavam com textos de clássicos da educação como Moacir Gadotti, Demerval Saviani e muitos outros. Em vez de reuniões burocráticas, a gente estudava textos para refletir sobre a questão da educação no Brasil. Aí houve um descompasso na minha vida profissional quando entrei na Universidade, em 1980. A Universidade era um horror, era de direita, entende? Eu estava aquém daquilo que eu vivia. Lá era proibido falar em Marx, Foucault e outros.

Há coisas inconcebíveis, como por exemplo, um professor de história não ter uma leitura clássica, ou seja, que não lê Caio Prado Júnior, que não lê Sérgio Buarque de Holanda, um Marx, um Weber. Ele precisa dessas leituras para fundamentar uma crítica e formular alguma coisa, criar algumas reflexões que vão contribuir para múltiplas leituras sobre o mundo.

Vejo que hoje se comenta muito que as leituras, até na graduação mesmo, são muito direcionadas, os professores levam para estudo os seus projetos individuais que direcionam para a linha x ou y e, assim, não propiciam aos alunos uma reflexão mais profunda.

É inadmissível também que uma historiadora que trabalha com o Brasil não tenha lido Guimarães Rosa ou o Mário de Andrade,

Sou de opinião que o professor deve ter acesso ao cinema, a livros, à música, ao teatro, para trabalhar criticamente com o aluno. É preciso que o professor tenha uma visão do significado da cultura hoje, no mundo contemporâneo, na sociedade de massa.

Nos anos 80, a Universidade que era muito fechada, começou a se abrir, a ter concursos, a aparecer aqui gente do Brasil e houve uma efervescência cultural na UFU que, ao mesmo tempo se ligava a outras Universidades e, tudo isso exerceu uma influência muito grande na minha prática pedagógica.

Com relação ao que se fala sobre os cursos de graduação: formarem profissionais que não estão aptos para enfrentar a sala de aula, isso é uma realidade. Com esta estrutura que a Universidade tem, não há possibilidade do aluno sair preparado para enfrentar todas as dificuldades. Desde os anos 70, essa discussão vem sendo feita. Na minha opinião, se o aluno tiver uma educação clássica sólida, se na Universidade teve o exercício da pesquisa, ele vai se sentir mais seguro para enfrentar os problemas de sala de aula. É de suma importância, para que isso venha a acontecer, que a Universidade tenha maior ligação com a sociedade, ou seja, é preciso que haja uma democratização efetiva na Universidade. Essa é uma discussão antiga: a Universidade fica enclausurada lá e a maior parte dos professores ficam fechados em suas salas, agora com computadores, fazendo suas pesquisas, preocupados em dar determinadas respostas para o MEC para conseguir o ponto x. Dessa maneira, eles não estão sabendo o que está acontecendo lá fora. A prática de ensino por si não vai resolver o problema porque é apenas um paliativo. O aluno vai forçado para a escola, geralmente é mal recebido pelo pessoal; e, também, os professores por sua vez, com raras exceções, vão acompanhar os alunos com certa má vontade... Acredito que o professor hoje que vai para uma sala de aula, numa situação precária como estamos, se não se organizar, se não estiver discutindo as políticas da escola, se não tentar entender a comunidade e trazê-la para dentro da mesma para que ela se sinta dona, acho que não há outra saída.

Perguntando-me se me sinto hoje uma pessoa realizada como professora, respondo que não, em nada, porque tudo está acontecendo; se fosse voltar a dar aula hoje, eu começaria da estaca zero. Acho que houve uma experiência, de acordo com determinado momento histórico que vivemos aqui, especificamente em Uberlândia, ligado ao que acontecia no Brasil e no mundo. Fiz o que me foi possível, mas sempre fui uma pessoa que quis mais em tudo. Então não me sinto assim realizada, no sentido do termo: eu não tenho mais nada que fazer, como se tudo estivesse pronto, acabado. Cumpri com alguns objetivos da

minha vida, mas não existe essa coisa de realização plena. Talvez eu seja neurótica demais, mas não tenho nada pronto. Viver é estar buscando. Não importa a idade. O dia que você pensa que tudo está pronto, você morreu. E, se você sabe tudo, já pensou como deve ser chato?

Sempre fiz o possível, de acordo com as minhas limitações. Acho que eu poderia ter feito mais no plano particular; também tudo está acontecendo, porque a vida é uma constante mudança. A gente está em construção. Ainda tenho muito que fazer no campo intelectual, no campo pessoal, às vezes redefinindo as coisas, fazendo algo... No campo institucional só quero trabalhar no Projeto de Alfabetização do Cristóvão Buarque.

TIAGO ADÃO LARA

MEMORIAL

Vivendo, se aprende, mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

Guimarães Rosa

O professor Tiago Adão Lara nasceu em São Tiago-MG, 73 anos, é casado, e graduou-se em Filosofia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia, licenciou-se em Teologia na Itália, fez especialização em Louvain, Bélgica, Mestrado na PUC do Rio de Janeiro, também nesta cidade doutorou-se pela Universidade Gama Filho. Atualmente, continua a lecionar no ensino superior da cidade de Juiz de Fora-Minas Gerais.

IMAGEM 8

Essas palavras de João Guimarães Rosa, em *Grandes Sertões: Veredas* resumem minha vida experiência de aluno, inicialmente, e de educador-professor, no seguimento da vida.

Nasci na Escola e da Escola. Explico-me. Quando, em 1930, vim à luz, meu pai era diretor do Grupo Escolar Afonso Pena, em São Tiago – MG, a 44 Km de São João del-Rei. Minha mãe antes de casar-se, foi também professora primária, como se chamava, então, a profissional da primeira à quarta série do ensino fundamental.

Eu tinha dois anos, quando meu pai ficou tuberculoso. Vendo-se obrigado a entrar em licença, retornou à sua terra natal, Conceição da Barra, distrito de São João del-Rei. Quando atingi os sete anos de idade, meu pai abriu uma escola caseira. Aí, fiz meu primário. Eu, os irmãos Maurício, Terezinha e Branca, primos e primas, alguns filhos de sitiantes. Foi uma experiência fascinante. Adorava estudar, encontrar primos, primas e amigos. Nossa casa era referência no arraial. Uma casa-escola.

Nós não sabíamos em que série nos encontrávamos. Não tínhamos nota, não passávamos de ano, não tínhamos exames. Não recebíamos diploma ou certificado. Simplesmente estudávamos e aprendíamos. Até um surdo mudo meu pai alfabetizou. Quando, em 1942, fui para o seminário salesiano de São João del-Rei – pois eu queria ser padre – no primeiro mês de estudo, cursando a admissão ao ginásio, tirei o primeiro lugar, na classificação mensal. No Colégio São João, de São João del-Rei, como interno, fiz o ginásio, correspondente às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries hoje. Outra experiência gostosa intelectualmente. Por mais que o internato de meninos, aspirantes à vida religiosa e sacerdotal, implicasse uma série de limitações pedagógicas, do ponto de vista da formação afetiva, ele oferecia condições fabulosas de ensino. Corpo de professores capacitados, que conviviam conosco, 24 horas por dia. Conosco estudavam, naquelas horas de estudo cotidiano, em grandes salões apropriados. Conosco brincavam, passeavam, assistiam a concertos de canto orfeônico, bandas, peças teatrais, atividades a que tínhamos acesso, como pequenos músicos, cantores, artistas. Nas aulas, ouviam-se as explicações dos professores, era-se argüido oralmente (dava-se lição), perguntava-se. Depois de cada exposição, o professor dirigia-se aos alunos e dizia-lhes: alguma pergunta? E em geral havia muitas. Eu perguntava muito. Cheguei a perguntar para

companheiros que, no meu sentir, não tinham entendido. Mas perguntava-se também nas horas de estudo, pois o professor assistente passava, de tanto em tanto, por entre nós, disposto a explicar-nos o que quiséssemos. Perguntava-se no pátio, pois conosco estavam os professores.

É preciso acentuar que, na época, a verdade da língua, da matemática, da história, da geografia, das ciências estava nos livros. Saber o livro era saber simplesmente. Nem professor nem alunos fugiam a essa fé na verdade, como explicação acabada da realidade. Não havia preocupação com a construção histórica do saber. Preocupava-se, contudo, muito com o entendimento dos textos, tais como elaborados, com a capacidade de explicá-los, por escrito e oralmente. Havia provas escritas e orais. Havia uma disciplina, no ensino das disciplinas. Uma exigência de correção da linguagem, um esforço para provocar a capacidade de pensar. Pensar o pensado pelos outros, que era o verdadeiro. Mas tinha-se de pensar. Decorava-se também. Recitavam-se poesias, trechos literários de cor. Mas éramos desafiados a fazer dissertações, narrações, descrições, tudo bem diferenciado. Acentuo isso, porque, em geral, faz-se uma caricatura da Escola tradicional. Nem tudo era decorar, então.

Comecei meus estudos filosóficos paralelamente ao Curso Clássico, uma das modalidades do Ensino Médio de então. Era uma exigência eclesiástica. Fiz três anos de filosofia, ao longo dos três anos do Curso Médio. Não era exigência legal, mas do Seminário. A filosofia era nossa disciplina principal. Psicologicamente fazíamos filosofia, éramos filósofos. O Clássico vinha como acréscimo. Um acréscimo rico de línguas (humanidades): grego, latim, francês, espanhol, inglês, italiano e, é claro, o português. Comecei a me identificar com a história, eu que desde o ginásio já me identificava com o português.

Terminado o clássico, os jovens salesianos faziam três anos (são três anos mesmo) de estágio, nos colégios salesianos, como professores. Tornei-me professor de português e história, no ginásio e no clássico, em São João del-Rei mesmo. Como funcionava a legalização desse magistério é história que não cabe aqui. A gente lecionava. De certa maneira, éramos supervisionados pelos professores gabaritados. Penso, que mais pelos resultados dos alunos, pois não havia um acompanhamento acurado. Jogavam a gente na água e a gente nadava. Eu, parece-me, nadei bem. Não me afoguei. Sofria muito, para preparar-me às aulas. Obtinha disciplina, quase nunca reprovava. Os alunos gostavam das aulas. Eu repetia a atitude de meus mestres: fé no saber constituído. A filosofia tinha levantado muito pouco questionamento sério, pois, ao lado da verdade religiosa e científica, havia a verdade da

filosofia escolástica, diante da qual, as outras filosofias eram erros. Mas a filosofia tinha me dado algo muito importante: o hábito de querer clarear bem os conceitos, distinguir um dos outro, encadeá-los bem (lógica). O que tive de didática no curso médio e de filosofia? Teoricamente nada. Tive a convivência com os professores. Devo confessar que nunca consegui ler um livro sobre didática. Até que tentei. Não consegui. Mas eu tive um desafio didático enorme: com oito anos de idade, meu pai me encarregou de ensinar minha irmã a ler. Aos 12, no Colégio, o diretor me deu aluno que chegou quase completamente analfabeto, para alfabetizar. Cumpri as duas tarefas.

Terminando meu estágio de professor, fui continuar os estudos eclesiásticos, na Itália, onde me licenci em teologia, numa Pontifícia Universidade, eu que não tive diploma de primário, que não fiz terceiro grau, reconhecido oficialmente. O reconhecimento do meu curso de filosofia, valendo como curso de licenciatura, veio mais tarde, em força de processos especiais que a legislação brasileira criou para os que cursavam os seminários eclesiásticos de filosofia. Eu, na realidade, já então lecionava história da filosofia, na Faculdade D. Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, de São João del-Rei, fundada em 1954. Aí lecionei de 1960 a 1979, com períodos pequenos de interrupção: 14 meses novamente na Europa, para trabalhar na Congregação Salesiana e estudos. Voltei com especialização em filosofia, por causa de curso em Lovânia, Bélgica. Isso possibilitou tornar-me professor oficial de filosofia, na Faculdade D. Bosco. Interrompi minhas atividades em São João del-Rei, por um ano, para obter os créditos do Mestrado em filosofia na PUC-Rio em 1974. Defendi minha dissertação em novembro de 1976.

Eu fui me modificando, em relação à maneira de encarar a filosofia e a educação em geral, mais pelo fato de a Igreja ter se aberto, com o Concílio Vaticano II; pelo fato de ter começado a participar do trabalho com sindicatos, leitura bíblica popular, encontro de professores. Nunca vivi mudança repentina. Quando me dei conta, eu já estava noutra: pensando, sentindo, vivendo de maneira diferente. Meus porquês se aprofundaram? São perguntas maiores, como diz Guimarães Rosa? Eu, às vezes, penso que não. O que mudou é que eu comecei a aceitar as perguntas com mais calma, mais simpatia e mais radicalmente. As mesmas perguntas.

Em 1980, deixei o ministério sacerdotal. Já lecionava desde 79 na PUC-MG. Em 1981, fiz concurso para professor na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Fui um dos primeiros concursados na UFU. Passei a integrar o Departamento de Pedagogia, que tinha

mais de 40 professores. Eu era o único com os créditos de doutorado, obtido em novembro de 1982.

Durante 10 anos consecutivos, de 1981 a 1991, fui professor de iniciação filosófica, no curso de pedagogia. Algumas poucas vezes, lecionei a mesma disciplina, em outros cursos. Foi durante esses anos que vivi a experiência com alunos que se preparam para a licenciatura, em vários cursos. Eles vinham ao Curso de Pedagogia para se iniciar na filosofia. Foram muitos. Pedia-me o Colegiado do Curso que eu trabalhasse uma lista enorme de conceitos filosóficos: materialismo, idealismo, positivismo, estruturalismo, marxismo, pragmatismo, tecnicismo, construtivismo e coloquem *ismos* nessa lista. Eu me apercebi de que o importante mesmo era fazer os alunos, quase todos alunas, a gostar da filosofia, a perceberem que os problemas, ventilados em sala de aula, têm tudo a ver com perguntas sérias, que a gente faz sempre, desde criança. Por exemplo, desde criança, antes de ir para o Seminário, eu me fazia estas perguntas: para que a gente nasce, se, depois vai ter de morrer? Por que esta imensidão de coisas, como são os astros, que me encantavam à noite, se estão tão longe e pareciam-me um mundo muito frio, sem vida?

Em Uberlândia, continuei o contato com as camadas populares, em trabalhos nos bairros, encontros, palestras, articulações. Eu penso que a filosofia que estudava me ajudava nesses trabalhos e vice-versa, esses trabalhos me faziam ser um professor mais concreto. Era uma extensão universitária extra-oficial, como em São João del-Rei. Tive sempre uma preocupação enorme em situar minha fala. Procurei sempre estar atento às minúcias do entorno dos encontros: falas ouvidas, à medida que os participantes chegavam; frases ou cartazes, existentes nos salões ou salas; eventos recentes, vivenciados por todos; pormenores até do edifício ou da sala em que nos encontrávamos eram motivos desencadeadores da minha conversa. Enfim, minha grande sacada, no início, mais instintiva, depois, teorizada é que a Escola tem de estar o mais aderente possível à vida. À vida daqueles alunos concretos que estão diante da gente. Lembro-me de um dia em que, notando as alunas distraídas, fui informado de que estavam preocupadas com um difícil texto que o professor de psicologia dera-lhes para ler. Entreguei-me à tarefa de discutir com elas o texto. Outra vez, foi uma série de perguntas do professor de sociologia, em função de avaliação à vista, que me fizeram abandonar o programa de filosofia, para trabalhar com as alunas aquilo que, na ocasião, as preocupava.

Meus trabalhos, na escola, levaram-me à pesquisa. Aquela da dissertação e da tese de doutorado, ambas publicadas, e que versam sobre reflexão filosófica em Pernambuco, no século XIX. Aquela, referente à história da filosofia, que culminou no Curso de Filosofia, em três volumes, publicado pela Editora Vozes. Aquela que tive de fazer, sobretudo em função do Mestrado em Educação, que ajudei a estruturar na UFU. É nesse último livro que tento dar-me conta do professor que fui, ou, melhor, que era, quando escrevi o livro e das perspectivas de mudança na maneira de conceber e vivenciar a Escola que então existia.

Continuo a lecionar, aqui em Juiz de Fora. Na pós-graduação *latu senso*, na Universidade Federal de Juiz de Fora. No Mestrado e na graduação do Centro de Estudos Superiores de Juiz de Fora. Sempre às voltas com o filosofar e com o educar.

Transcrevo, aqui, o que escrevi para um site na Internet do Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Penso que o que escrevi retrata a minha experiência atual, a respeito da minha vida, das minhas tarefas, das minhas expectativas: “A partir da conversação que nós mesmos somos, buscamos nos aproximar da obscuridade da linguagem” (Gadamer Hans-Georg. *Verdade e método*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 555; p. 383 da 5ª ed. alemã).

Essa afirmação de Gadamer é tomada pelo Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), como expressão do marco definidor de suas atividades.

Desde 1982, quando o Núcleo se iniciou, preocupou-se ele com a situação de um processo-aprendizagem, no qual a fragmentação do saber impera, sob o nome de disciplinas, em termos de conteúdo programático e, muito mais, em termos de paradigma pedagógico. A categoria interdisciplinaridade passou a expressar o intento de suas reflexões e ações.

Aos poucos, convenceram-se seus integrantes de que a proposta da interdisciplinaridade remete à complexidade da vivência humana, àquilo que Gadamer chama a conversação que nós mesmos somos, ou seja, a conversação que nos constitui, que gera o nosso ser histórico, marcado culturalmente, instância concreta e variada do existir humano. A linguagem, em geral, e as linguagens específicas, entre elas as linguagens científicas, tentam expressar esse ser histórico. Histórico, porque ontológico; ontológico, justamente porque é um ser (onto) que traz, como constitutivo seu, a pergunta (logos) sobre si mesmo e sobre tudo o

que o afeta e que chamamos realidade. Essa pergunta constituinte do animal humano, que somos, não espera a Escola, com suas disciplinas.

O saber é sabor da vida, tece-se no cotidiano dela, não à maneira das flores em jardins cultivados, mas como as plantas do mato, no qual a variedade das espécies contendem e definem o território da própria existência. O mato é complexo, intrincado, confuso, e rico. Tem a beleza da pujança da vida, que explode em multiplicidade de expressões, formas, relações e hierarquias. Por isso, a hierarquia estará sempre aquém dessa riqueza. Estará sempre defasada. É sempre disciplinadora. Mas é a luz de que dispomos, para dizer a nós mesmos, clarearmos para nós, o impacto da experiência da vida. É sempre, portanto, uma luz frouxa, um bruxulear. E as bruxas vagueiam na escuridão. Daí a afirmação de Gadamer, que não tem nada de pessimista. Ela é um convite à consciência de que é preciso cuidar das nossas luzes, das nossas linguagens, para podermos, com maior compreensão, entendermos a conversação que somos. Conversari, em latim, é viver com, antes de ser falar de, falar para.

A inter ou transdisciplinaridade, que o NEC assume, como inspiração e meta de suas reflexões e ações, quer ser um conviver, iluminado pela consciência da necessidade e das limitações de cada linguagem. Daí a urgência do encontro das mesmas, em clima de intercâmbio fecundo.

CAPÍTULO 3**UM OLHAR ENTRE TANTOS OUTROS, UMA POSSÍVEL ANÁLISE**

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.

Ecléa Bosi

Neste capítulo construímos nosso olhar analítico sobre as narrativas, permeadas de reflexão concernente ao *ser professor*, que os sujeitos selecionados para a dissertação inscreveram no capítulo anterior. A esse propósito, investigamos o ser professor enquanto um ser social, examinando-lhes a formação, a carreira, bem como as agências e os discursos de suas atuações. Além disso, apresenta-se nessa seção o que os docentes pensam sobre o fim do ciclo de suas carreiras, isto é, como lidam com a questão da aposentadoria. São testemunhos singulares, individualizados, que agora recompomos em uma visão de conjunto, para ouvir, então, o que eles tem a nos dizer sobre a temática que propomos.

O ser professor como ser social

Quando se pretende pesquisar sobre a docência, surgem algumas inquirições, do tipo: como é que alguém se torna professor(a)? Como os saberes docentes são construídos ao longo das trajetórias pessoais e profissionais? O que esse professor(a) viveu e transportou para sua prática docente? O que ele leva para a sala de aula além daquilo que aprendeu nos cursos de licenciaturas? O que foi firmando e se formalizando no decorrer da carreira?

Para responder a estas inquietações percorremos longo caminho e optamos por uma pesquisa baseada em narrativas, nos testemunhos dos únicos sujeitos capazes de realmente nos esclarecer por terem vivenciado a docência. Foram muitas conversas, encontros e desencontros, emoções e trocas. Cada momento da pesquisa representou um aprendizado novo, uma história nova que fala de muitos passados, pronta para ser registrada, lida e assimilada, ou confrontada porque é repleta de ensinamentos. São, portanto, momentos constitutivos do nosso processo de formação permanente, do ser professor.

As histórias de vida, apresentadas em sua totalidade, permitem ao leitor a compreensão daquilo que os narradores contaram e que desejam ver transmitido a outros. Assim, as narrativas orais, transcritas e textualizadas por nós, chamam a si diferentes leituras e interpretações posteriores, não elidindo o caráter interpretativo em torno do processo de construção de narrativas.

Muitas outras questões que nos foram levantadas, além das contempladas no interior das narrativas, estão descritas de forma espontânea e aberta, abrindo possibilidades de análise em diversos campos de estudo. Isso enriquece, embora não satisfaça os propósitos deste trabalho que, coerentemente com o seu percurso, exigem a retomada das questões norteadoras e uma nova leitura interpretativa de algumas dimensões constitutivas do como é ser professor, professora. Trata-se de uma interpretação possível, justificada pela própria experiência, mas não significa uma pretensão limitadora de outras conclusões. Não se quer aqui esgotar o assunto: “Aí reside a força e o caráter democrático da história oral” (FONSECA, 2000, p. 115).

Procuramos não apenas ser fidedignos na transposição dos depoimentos, mas também apresentar uma reflexão sobre experiências de formação, de construção de saberes baseada nas histórias de vida de professores aposentados da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação nos diversos níveis de ensino e nas licenciaturas.

Analisando a educação no século XX, percebe-se que houve mudanças significativas, acompanhando o contexto social:

A sociedade e a educação brasileira passaram por mudanças significativas no decorrer do século XX. Vivemos dois longos períodos ditatoriais, um intenso processo de urbanização, a organização e mobilização da sociedade em torno de lutas por direitos, reformas políticas e educacionais, ampliação da escolarização e muitas outras mudanças, situadas no quadro internacional capitalista e suas crises, tais como as duas grandes guerras mundiais. As diferenças regionais, a complexidade social e cultural brasileira acentuaram-se, definindo uma pluralidade

de espaços de formação e produção do saber, incrementando a circulação de idéias, a preparação para o exercício do magistério e a profissionalização da carreira docente (FONSECA, 2000, p. 116).

Por conta desta influência dos aspectos regionais e sócio-culturais, escolhemos narradores nascidos entre 1930 e 1950, que viveram em regiões distintas: Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Mato Grosso, sendo todos do interior dos Estados. São quatro professoras e um professor, desproporção que pode ser explicada pelo próprio processo de feminização do magistério. As raízes desses indivíduos estão vinculadas à ascensão social que se estrutura em torno de classes médias, ou seja, são oriundos de segmentos sociais que viviam com muito sacrifício e muito valorizam a educação. Todos receberam educação religiosa na infância, sendo que o único professor pesquisado fez o curso seminarístico de Filosofia e Teologia.

No campo profissional, começaram suas ocupações no exercício do magistério, experienciando em todos os níveis de ensino (do primário à pós-graduação). Alguns trabalharam em escolas públicas, estaduais, municipais e federais; outros, em escolas privadas, confessionais ou não, e houve quem trabalhasse tanto em públicas como em privadas. Alguns professores tiveram as carreiras “recortadas”, notadamente as mulheres, na tentativa de conciliar vida familiar e profissional.

Ao narrarem suas lembranças mais remotas, falaram sobre as mudanças de lugar: casa, cidade, Estado. Estes deslocamentos estão ligados à busca de melhores condições de vida, trabalho e estudo, geralmente acontecendo do interior para os grandes centros, o que teve influência na sua formação:

As mudanças de cidade são significativas para a formação dos professores. O modo de inserção dos professores e de suas famílias nos diferentes espaços, o envolvimento cultural com os grupos aos quais pertencem, orientam, limitam ou ampliam as suas opções, confrontos e visões do mundo no decorrer do tempo (FONSECA, 2000, p. 117).

Entretanto, nem todos os deslocamentos dos entrevistados se deram com esse intuito. Houve aqueles que ocorreram temporariamente, impostos pela profissão do marido, como o caso da narradora Ana Lúcia. O único narrador (homem) fez sua carreira no seminário, abandonada mais tarde, quando optou pela vida laica.

Goodson (1992, p. 72) aborda a importância desses deslocamentos, afirmando que os ambientes socioculturais nos quais somos criados “...são obviamente ingredientes chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. E de acordo com o quanto investimos o nosso eu

no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, concebemos a nossa prática”.

O ambiente e as experiências de vida são únicos e fundamentais na dinâmica da prática educacional, enquanto que a origem sociocultural e a classe social são apenas aspectos, como o são o sexo ou a etnia.

Nessa perspectiva de análise, percebe-se que a definição dos rumos profissionais, isto é, a opção pela licenciatura, estava diretamente vinculada à capacidade de mobilidade espacial e às condições financeiras da família.

A professora Stela, por exemplo, afirma que era interna no Colégio Sagrado Coração de Jesus, e que apenas nas férias ia para casa. Carmem Lúcia relata como foi sua estada no colégio de freiras: “meus pais eram fazendeiros, então eles colocavam os filhos internos num colégio de freiras, geralmente durante meses. Enquanto isso, eles estavam na fazenda, isso era normal, hoje a gente teria um bando de crianças abandonadas”.

Stela desejava fazer Psicologia, “só que eu não tinha condição de fazer fora daqui e aqui era período integral. Como eu tinha que trabalhar, fiz opção por Pedagogia, mas não fiquei frustrada não, gosto demais do magistério”.

Já a docente Suely explica por que a opção por Geografia: “eu sempre gostei de viajar, esse negócio todo, de conhecer o mundo, tinha atração pelos livros, histórias de viagens, gostava muito de Monteiro Lobato, a leitura fazia parte das fantasias, através da geografia eu vou viajar, vou conhecer, era o que estava mais próximo”.

Como aconteceu com vários brasileiros, a ditadura militar pós-1964 também marcou, de forma diferenciada, a vida pessoal e a carreira de dois narradores que na época estavam no mercado de trabalho atuando como professores. Carmem Lúcia participava ativamente de movimentos sociais e políticos: “Na escola a gente discutia a questão dos acontecimentos sindicais, às vezes estávamos ‘costurando’ as greves que rolavam em 79 e culminaram com a fundação da UTE”.

Tiago Adão Lara, em outro texto, também reportou a esse fato histórico:

...depois do golpe militar de 64, que significou um desafio para nós, jovem geração pensante de então, é que o ensino aprendizagem passou a ser marcado com a preocupação da crítica. Comecei a perceber melhor e a tematizar no meu ensino que,

por detrás de cada verdade teórica ou prática, existe uma história de interesses em luta, de vitórias e derrotas, de dominações e subjugações, e mais importante que conteúdos de verdades prontas e acabadas a serem ministradas pelos professores e assimiladas pelos alunos, era a consciência crítica (LARA, 1996, p. 193).

Esse período foi marcado por conturbações em todos os sentidos; as disputas políticas, entre projetos educacionais e cargos, são explícitas. Stela passou por essas conturbações e relata: “em 67 assumi o cargo de supervisão na Escola Estadual Alice Paes, enfrentei certas dificuldades, pois como naquela época as diretoras não eram habilitadas em Administração Escolar, elas achavam que nós, supervisoras, íamos tomar o lugar delas”.

As escolas vivem momentos de tensão, segundo Fonseca (1996, p. 259):

As contradições deste momento político não estão restritas às atitudes de sujeitos de direita ou esquerda. A restrição ao ingresso, as demissões, os constrangimentos e as perseguições nas escolas públicas geram enormes dificuldades de sobrevivência para muitos professores (FONSECA, 1996, p. 259).

Na verdade, estas mudanças são também decorrentes do projeto político e educacional implantado pelo governo militar. Nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças ocorridas a partir deste período incidem de forma diferenciada, tanto diretamente na ação dos professores, quanto de forma indireta. Pelas experiências pessoais descritas pelos narradores, percebemos como as carreiras, o modo de viver e as próprias percepções de alguns deles foram fortemente afetados. Outros, que não mencionaram diretamente a conjuntura política, apontam outras mudanças que influíram em seus desempenhos enquanto professores.

Stela relata a questão da avaliação nesse período:

...as avaliações, até 71, vinham de Belo Horizonte para cá em grandes pacotes fechados, tudo com muito sigilo. E até as professoras só viam as provas no momento em que eram abertos os pacotes para os alunos resolverem as questões. Acho que esse tipo de avaliação era mais para avaliar o professor, que os alunos.

Carmem Lúcia fala de seu desânimo em prosseguir atuando no magistério nessa época:

Quando estávamos terminando o curso, na época, tínhamos poucas perspectivas de trabalho, os salários eram baixíssimos, já estávamos assim em plena ditadura, não existia concurso público e, para completar esse quadro de desvalorização profissional, veio a Reforma do Ensino, assim terrível para nós. Estávamos bastante desestimulados em seguir a carreira de dar aula.

Reportemo-nos a Fonseca (1996, p. 261) sobre essa a questão das relações profissionais existentes na educação:

Formalmente, os concursos públicos, prerrogativas de direito, até podiam continuar existindo, mas, na prática, o que funcionava, eram as relações de hierarquias, paternalistas e, muitas vezes, antiéticas. [...] a massificação do ensino pós 64 representou um aumento quantitativo do número de alunos em nossas escolas, sobretudo daqueles provenientes das classes pobres, acompanhado de um decréscimo de investimentos públicos na vida da educação. Isto exigia a necessidade de mudanças no ensino, no papel desempenhado pelo professor, na gestão da escola e nas práticas de avaliação, pois trata-se de, fundamentalmente, da transformação de uma escola homogênea, elitizada, para uma escola heterogênea. Entretanto, este processo ocorreu no Brasil sem que os professores fossem preparados para lidar com a nova realidade, sem que as escolas fossem equipadas para receber este fluxo diferente de alunos. O resultado disso é bastante conhecido: professores insatisfeitos e deterioração das escolas públicas brasileiras.

Para ilustrar este desafio do professor frente à nova escola, Carmem Lúcia afirma que tinha

...preocupação com a diferença sócio-econômica que existia entre alunos do diurno e do noturno. Eu achava fantástico trabalhar no noturno com alunos pobres, semi analfabetos que trabalhavam o dia inteiro. Aliávamos as disciplinas de História, Geografia e Português e elaborávamos textos com eles, e lhes ampliava a compreensão do mundo e melhorava a escrita deles.

Uma das narradoras cita a Reforma do Ensino a lei 5692 instituída em 1971, reformulando o Ensino de 1º e 2º graus e a Reforma Universitária conhecida pela Lei Federal 5540, de 1968. Carmem Lúcia descreve como eles resistiram às mudanças burlando o sistema:

Havia um diretor por nome Celso que era muito ligado aos militares e tinha aparelho de escuta, então, se você dava aquelas aulas chamadas 'perigosas', ele estava ouvindo. Então, se eu estivesse falando sobre o golpe militar e os alunos ouviam o barulhinho característico, eles me davam um sinal e eu mudava logo o assunto. [...] Era um controle ideológico, muito rígido, mas a gente conseguia burlar perfeitamente, é o processo de resistência.

Houve também o envolvimento e o redimensionamento das associações científicas, além das resistências intra-muros das escolas. Suely lembra sua participação e filiação à Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB): “na década de 60 até 80, foi um grande fórum de discussão das questões teóricas e das questões também políticas do Brasil desse período”.

Para Carmem, os baixos salários e o descaso do poder público com a educação foram os principais fatores da desvalorização e do desprestígio da profissão do professor.

Todos concordam que, no cotidiano escolar, os atores sociais não são apenas agentes passivos em face à estrutura, pois desenvolvem uma relação complexa envolvendo negociações, conflitos, alianças, burlas, transgressão e acordos que transformam a escola em espaço de resistência e criação.

Como se tornar professor(a): formação, carreira e práticas de ensino

As histórias de vida dos narradores demonstram que os processos de formação dos professores não se construíram apenas por intermédio de cursos frequentados em escolas e universidades, durante determinados períodos da vida. Concordando com Nóvoa (1991, p. 70), percebemos que

...estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”, ou seja, “a formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Na análise da formação, o autor considera fundamental a pessoa e a experiência. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Este processo, segundo ele, depende e alimenta-se de modelos educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência.

Percebemos, ao analisar as narrativas, que alguns professores localizam a origem da opção pelas licenciaturas nas áreas de humanas, como Pedagogia, Filosofia, Geografia, História e Letras, a partir da influência de pais e mães professores que marcaram significativamente suas vidas. Tiago narra em detalhes como foi motivado para as Humanidades por influência de seus pais:

Costumo dizer que nasci na escola e da escola, pois meus pais foram professores primários, como se dizia antigamente, em relação aos primeiros quatro anos do curso fundamental. Meu pai, por sinal, diretor do grupo escolar Afonso Pena de São Tiago, MG. Em 1937 eu, com sete anos de idade, fui alfabetizado, em casa, por meu pai. Nascia, na nossa sala de visitas, uma escola caseira.

Stela Carrijo conta que a mãe também foi diretora de escola a vida inteira e sua família, em geral, era envolvida com escola, o que lhe permitiu crescer “no ambiente de escola”, o que lhe influenciou a fazer a opção pelo ensino e pela licenciatura em Pedagogia, embora houvesse pensado em outra área:

Primeiramente, eu queria fazer psicologia, mas como o curso aqui era integral e eu não podia cursá-lo fora, pois tinha que trabalhar, resolvi então cursar pedagogia. Gosto demais do magistério, sempre gostei e procurei ler sobre o assunto. Depois, o entrosamento que a pedagogia tinha com a psicologia colocava o pessoal trabalhando junto nos departamentos e isso foi suprimindo minhas necessidades da realização pessoal.

Carmem Lúcia, inserida em um contexto diferente, também teve seu pai como incentivador da sua escolha pela licenciatura em História: “Meu pai tinha horror a analfabeto, até pagava professor para alfabetizar os trabalhadores dele. E é bom lembrar, fui alfabetizada junto com esses trabalhadores, à noite, com cinco ou seis anos”. Uma outra questão que a fez optar pelo ensino é lembrada: o estímulo político, a militância, além, é claro, da condição feminina, um fator que remete as mulheres ao processo de feminização da profissão docente: “O aspecto cultural é de fundamental importância à profissão para mulher, o máximo que se permitia era magistério, quer dizer, era a continuidade do exercício do lar, você em casa educa os filhos e vai para fora continuar educando”.

Sobre a situação das mulheres no campo educacional, Catani (1997, p. 26) afirma que:

...no Brasil, as mulheres, já à véspera da República, constituíam a maioria dos alunos das escolas normais. Progressivamente, a partir da década de 50, seriam predominantes não só no magistério primário, quanto no magistério secundário, e por isso mesmo, dos cursos voltados à formação de professores.

A opção pela licenciatura em Geografia, segundo a narrativa de Suelly Del Grossi, esteve ligada a essa condição feminina: “É engraçado como fui optar pelo ensino. Foi pelo ensino porque na época toda moça fazia curso normal. Mas, como eu gostava de um trabalho político, fui, ao terminar o magistério, fazer a licenciatura”.

Não foi por opção que Ana Lúcia se fez professora, foi, justamente, por falta de opção. Contribuindo para isso, cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências que foram se construindo em sua trajetória. É o que ela narra: “eu acredito que não tenha optado realmente, eu fui mais encaminhada para o ensino pela minha mãe, não era uma opção de vida para mim trabalhar no magistério, mas eu comecei muito cedo e acabei acostumando, acabei aprendendo, acabei gostando”.

Há, nas narrativas, diferentes avaliações de como cada um se apropriou dos saberes formativos em suas vidas escolares. Ao avaliar o presente, estes sujeitos voltam-se para o passado, revelando características dos cursos, das escolas, dos professores, das principais leituras e influências, do cotidiano escolar, detalhes que, muitas vezes, escapam dos estudiosos da educação. Como profissionais experientes, têm uma visão ampla do vivido, atribuindo-lhe sentido e significado. Isso fica evidente na preocupação demonstrada com a formação, com o futuro dos professores da educação.

Os narradores demonstraram ter uma visão positiva do ensino que receberam nos cursos primários e secundários (correspondentes hoje ao Ensino Fundamental e Médio). Entretanto, alguns criticam a qualidade de seus cursos superiores, revelando aspectos negativos tanto na preparação de professores como de pesquisadores. Alguns docentes buscam vias alternativas de formação, paralelas às licenciaturas que, neste caso, eram meras formalidades necessárias para a profissionalização.

Tiago Adão Lara queria ser padre. Então, foi para o Seminário Salesiano de São João del-Rei-MG, onde cursou o ginásio (primeiro grau do curso secundário) e o colegial clássico (segundo grau do curso secundário). Concomitantemente ao clássico fez o curso seminarístico de filosofia. Ele nos relata detalhadamente sua emoção ao estudar:

Para mim, o colégio significou continuidade da família, e da escola caseira, em termos de entusiasmo pelo estudo, severidade de disciplina e sistema de valores. E também, claro, em termos de filosofia de ensino. Por mais que o internato implicasse uma série de limitações pedagógicas, do ponto de vista da formação afetiva, ele oferecia condições fabulosas de ensino. Corpo de professores capacitados, que conviviam conosco vinte e quatro horas por dia.

Suely Del Grossi, Ana Lúcia Nardi, Stela Carrijo e Carmem Lúcia, fizeram, todas, curso normal, e consideram isso algo um pouco inevitável, pois esse era o destino das mulheres que estudavam: serem professoras. Apesar disso, todas dizem ter gostado da escolha.

As reflexões sobre os cursos superiores variam de acordo com a época, os lugares e as circunstâncias históricas vividas por cada um dos entrevistados. Suely estudou Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade de Catanduva-SP, no final 1960. Relata que ali os professores não tinham muitos recursos pedagógicos; usavam o projetor de slides e aulas expositivas. Ressalta, porém, que os professores eram bem preparados, faziam questão de dar o curso, eram aulas interessantes. Para ela “foi um curso muito bom, não tivemos estágio, mas tinha uma preparação de professores. Por outro lado, a gente não tinha o xerox, tudo era feito a mimeógrafo a álcool, os livros eram em francês ou espanhol; tínhamos muita dificuldade”.

Stela Carrijo estudou no tradicional Instituto de Educação de Belo Horizonte-MG de 1961 a 1966. Segundo ela “naquele tempo era licenciatura curta e o curso denominava-se Administração Escolar e era de dois anos de duração, eu não trabalhei, era bolsista”. Para

completar sua formação, Stela ingressou na UFU, por dois anos, para concluir a licenciatura plena e fazer complementação do curso.

Ana Lúcia, que fez Letras na antiga FAFI, em Uberlândia-MG, entre 1964 e 1968, contou que

na universidade, em contato com professores mais preparados, mais atualizados, eu acredito que tenha aprendido muito, mas acredito também que tenha sido muito fácil para mim, porque havia toda a instrumentalização que a D. Carlota havia praticamente me ensinado na escola normal... então, quando o professor ensinava eu já sabia, era muito tranquilo.

Carmem Lúcia Balbino fez História em Uberlândia, em uma faculdade particular, e afirma que sua preparação pedagógica não foi boa. Na graduação ela teve várias disciplinas pedagógicas, como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino (“um horror”), Psicologia da Educação e Prática de Ensino. Segundo ela, “esta última marcou a vida de todo mundo. Nós fizemos estágio com uma professora formada em História, em Belo Horizonte, Marlene Lima, uma professora assim maravilhosa, politizada”. Carmem comenta que “o estímulo político, a militância, Paulo Freire, eu acho que ele influenciou gerações. Falando sobre a militância, por menor que seja, ela me deu, principalmente nos anos 70, o instrumental fantástico, não só para a vida acadêmica, como também para a vida particular”.

Tiago fez três anos de filosofia ao longo dos três anos do curso médio, pois fazer os estudos filosóficos paralelamente ao curso clássico era uma exigência eclesíastica. Segundo esse narrador,

A filosofia era nossa disciplina principal. Psicologicamente fazíamos filosofia, líamos filósofos. O clássico vinha como acréscimo. Um acréscimo rico de línguas (humanidades): grego, latim, francês, espanhol, inglês, italiano e, é claro, português. Comecei a me identificar com a história, eu que desde o ginásio já me identificava com o português. Terminado o clássico, os jovens salesianos faziam três anos (são três anos mesmo) de estágio, nos colégios salesianos, como professores. Tornei-me professor de português e história, no ginásio e no clássico, em São João del-Rei mesmo.

A narrativa da história de vida dos professores pesquisados demonstra que o processo de formação não se constrói apenas nos cursos frequentados em escolas e universidades, durante determinados períodos da vida. Portanto, os discursos reforçam o que os teóricos apontam. A formação do professor trata-se de construção cotidiana, uma experiência de lutas, desafios, decepções e vitórias.

É exatamente o que diz Fonseca (2002, p. 89):

Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazidos do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá deslocado da realidade sociocultural.

Nesta perspectiva, a continuidade de formação aparece como um desafio de todos professores, durante seus percursos profissionais.

É importante dizer que todos os entrevistados revelam uma diversificada busca por desafios, tendo uma formação acadêmica produtiva: dois deles possuem doutorado, outros dois mestrado e uma especialização. Tiago, ao terminar seu estágio de professor, continuou seus estudos eclesiásticos na Itália, onde se licenciou em Teologia. Voltou à Europa posteriormente para trabalhar na Congregação Salesiana e retornou ao Brasil com especialização em Filosofia, feita em um curso em Lovânia, Bélgica. Segundo ele, isso “possibilitou tornar-me professor oficial de filosofia, na Faculdade D. Bosco. Interrompi minhas atividades em São João del-Rei, por um ano, para obter os créditos do Mestrado em Filosofia na PUC – Rio, em 1974”. Seu doutorado foi realizado na Universidade Gama Filho – Rio de Janeiro.

A professora Suely fez especialização em Ribeirão Preto-SP, tendo que se deslocar todo Sábado de Uberlândia para esta cidade. Depois fez curso de aperfeiçoamento em Geologia na USP, em São Carlos – SP, para assumir aulas dessa disciplina no curso de Engenharia. Em 1975, foi para São Paulo fazer mestrado sem remuneração, nem bolsa, tendo que viajar toda semana. Em 1976, cansada de viajar, muda-se para São Paulo, onde consegue um emprego em um Colégio Supletivo, trabalhando com adultos executivos. Em 1980, inicia o doutorado, também na USP, concluído em 1990.

Ana Lúcia Nardi fez especialização em Língua Portuguesa em 1988 e depois o mestrado em Filologia na USP.

Stela fez especialização em Pesquisa Social pela Universidade Federal de Uberlândia, em 1982. Depois disso, afirma: “estudei constantemente, todos os livros que saem, a gente vai acompanhando, compra, lê aqui na escola”.

A docente Carmem Lúcia fez o mestrado na UNICAMP.

Os professores conciliaram vários empregos até conseguirem dedicação em tempo integral na Universidade. Alguns, mesmo com aprovação em concursos públicos do Estado ou município, continuaram tendo jornada dupla de trabalho.

Para quatro deles, o começo da carreira universitária na UFU foi se fazendo nas articulações que configurariam junto a essa instituição: a convite, sendo apenas um com concurso público. Entre eles, as quatro professoras ingressaram na instituição antes de sua federalização em maio de 78. Apenas Tiago Adão Lara ingressou nesta Universidade por concurso na data de 1981.

Suely nos relata como foi o início de sua carreira na Instituição:

Um padre, amigo de nossa família, veio para Uberlândia e, ficou sabendo pela irmã, diretora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que ela ia abrir alguns cursos e, dentre eles, o de geografia e que estava precisando de professor nessa disciplina. Então, fiquei assim para vir para Uberlândia. Mas, para isso, tinha que deixar meu mandato, minhas aulas no ginásio do Estado que eu ajudei a criá-lo, e era meu “xodó”.

Suely então resolve ir para Uberlândia, viaja toda semana, já que continua ministrando as aulas no ginásio. Como o curso de Geografia era novo, ela orientou as diretrizes do mesmo, baseando-se no curso de São Paulo. Em 1976, resolve definitivamente fixar-se em Uberlândia, morando com as irmãs.

Carmem Lúcia ingressa na UFU a partir de 1980, a convite. Participa da luta pela democratização da entidade e extinção do curso de Estudos Sociais. Colabora, ainda, na elaboração do primeiro projeto de pesquisa, possibilitando aos alunos ingressarem no mestrado da UNICAMP.

Ana Lúcia inicia-se na Universidade por meio de transferência: era servidora pública em Brasília, onde prestava serviços ao ministério. Veio para Uberlândia acompanhando o marido, um militar que foi transferido para esta cidade. Na Universidade, atuou em serviços administrativos durante dois anos; com outra transferência de seu marido para Brasília, abandona a Universidade, volta ao ministério. Acontece, então, nova transferência, desta vez para o Rio de Janeiro, onde presta serviço junto ao Museu da República, oferecendo “suprimentos” às crianças da favela do Catete, cujo trabalho rotula de “bem interessante”. É obrigada a mudar-se novamente, agora para Curitiba. Ao final de três anos morando nessa cidade, ela fica viúva e retorna a Uberlândia. Sobre isso, diz: “resgatei tudo!... Em 76, com a nova transferência do meu marido para cá, eu entrei na Universidade e

comecei dar aula no curso superior, eu era do MEC, estava prestando serviço lá, depois de um ano a Universidade me contratou, e eu fiquei como professora efetiva”.

Em 1980, Tiago deixa o ministério sacerdotal. Relata, assim, sua trajetória profissional:

Já lecionava desde 79 na PUC-MG. em 1981, fiz concurso para professor na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Fui um dos primeiros concursados da UFU. Passei a integrar o Departamento de Pedagogia, que tinha mais de quarenta professores. Eu era o único com os créditos de doutorado, obtido em novembro de 1982. [...] Em Uberlândia, continuei o contato com as camadas populares, em trabalhos nos bairros, encontros, palestras, articulações. Eu penso que a filosofia que estudava me ajudava nesses trabalhos e vice-versa, esses trabalhos me faziam ser um professor mais concreto.

Stela Carrijo ingressa em 1977 na Universidade Federal de Uberlândia, a convite de D. Carmelita, pois nessa época não se exigia concurso: “Três anos eu trabalhei em Monte Carmelo-MG na extensão; tinha curso de Pedagogia que era extensão na UFU, eu trabalhava com Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática”.

Sobre essas experiências docentes rumo à estabilidade, Fonseca (2000, p. 127) afirma:

Com a estabilização, percebe-se que os professores se lançam numa série de experiências profissionais, dinamizando suas práticas na escola e na sala de aula, participando de trabalhos institucionais, comissões, cursos, movimentos sindicais e acadêmicos, camadas populares. São os momentos, como alguns autores denominariam, de busca de novos desafios, compromissos, prestígio e autoridade.

O Ser-no-Tempo: como os professores vêm a aposentadoria

Os narradores analisaram de diferentes formas suas aposentadorias, seja enquanto opção pessoal, seja enquanto exigência legal. Alguns continuam ministrando aulas.

Para Ana Lúcia, “foi opção sim, foi opção, tanto que quando aposentei, eu não tive crise de prestar um novo concurso, me aposentei consciente do que eu ia fazer, então não

houve perda, não houve perda nem para mim nem para ninguém, foi mais do que bem definido”.

Já Carmem diz:

Não segui minha carreira acadêmica por opção minha, optei por não seguir, entre seguir e me aposentar eu resolvi dar uma guinada, eu tinha 20 e tantos anos [...], eu tinha tempo [...] e aconteceram algumas questões, no espaço de seis meses, tive um tumor, tive que tirar o útero, ovário, isso mexeu muito com a minha cabeça, ainda bem que era benigno, entrei em pânico [...] o que eu estou fazendo da minha vida, eu passei a vida inteira com compromisso, estudando, muito sozinha com meus filhos, separei-me [...], as crianças eram pequenas, eu falei: olha quer saber, eu vou fazer outras coisas da minha vida, minimamente me propiciar, ter um contato maior com a minha mãe’, porque eu sempre passei longe dela, dei uma guinada, falei ‘vou me aposentar e vou fazer outras coisas’, é o que eu tenho feito. Tenho lido muito, tenho dado muitos pareceres para artigos de outras universidades, participei de um seminário sobre Foucault, na UNICAMP... Não tenho vontade de voltar a dar aula. Para dar aula, tenho que estar apaixonada. É uma relação de paixão mesmo, de amor, e isso acaba até nas relações pessoais. Tenho paixão pela descoberta do novo e isso não vai acabar nunca. Eu estou assim, mais solta, mais leve, menos direcionada. Esse é um problema: a gente fica a vida inteira fazendo leituras direcionadas. Por isso não quero voltar a dar aula, só se for no Projeto de Alfabetização, que é um compromisso social, coletivo, político, porque eu continuo como meu pai dizia: É um escândalo existir analfabeto.

A respeito da aposentadoria, Suely assim se posiciona: “eu me aposentei por força da legislação, da circunstância. Fiquei com medo. Achei que estava na hora de aposentar, porque os mais jovens tinham que tomar o meu lugar”. Mesmo aposentada ela foi trabalhar em outra instituição para um orçamento extra, e não abriu mão da forma de ser professora: “Fui para a UNIT por dinheiro mesmo, mas não é por causa disso que eu não ia ser a mesma Suely que sempre fui, que sempre gostou de sala de aula. Agora, lá, não gostei de estar trabalhando, por problemas de relacionamento. Passei por outras instituições”. Atualmente, ela é coordenadora do curso de Geografia da Universidade Católica de Minas Gerais: “estou formando profissionais, ainda não parei...”.

Vejam agora a posição de Stela:

Realmente amo a minha casa, a minha família, mas não dou conta de ficar de segunda a sexta-feira em casa. Foi por isso que quando aposentei em 94, e a Beatriz, que já havia aposentado há dois anos atrás, me convidou para abrimos uma escola para nós, eu senti que íamos começar tudo de novo com uma coisa nova. Aí, de agosto para frente, começamos a sentar todo dia para planejar. Começamos também a visitar ‘escolas de ponta’ em São Paulo e Belo Horizonte. Isso realmente me impulsionou a começar tudo de novo.

Dessa forma, Stela, juntamente com Beatriz, inaugurou uma escola de referência baseada na concepção de ensino construtivista na cidade de Uberlândia.

Tiago Adão Lara, após a aposentadoria, continua a lecionar em Juiz de Fora, no mestrado e na graduação do Centro de Estudos Superiores de Juiz de Fora: “Sempre às voltas com o filosofar e com o educar”.

Vários estudiosos escreveram sobre a aposentadoria de professores. Segundo Ben-Peretz (1992, p. 211), as reflexões e recordações profissionais de professores aposentados ou no final de carreira podem ser analisadas

...com o reflexo de um processo de cristalização das suas teorias e convicções pedagógicas, associando-as, explicitamente, a determinadas experiências e ocorrências da sua prática... As suas reflexões orientam-se para as conclusões, de um modo muito pessoal, e apresentam-se como uma síntese do conhecimento adquirido com o tempo.

Sob essa ótica, percebemos que os narradores tiraram suas conclusões do passado, fruto de um longo processo de reflexão.

Podemos identificar uma diversidade de concepções e práticas de ensino no decorrer destes percursos. Nóvoa (1992, p. 28) associa as mudanças educacionais mais amplas dos professores à formação e às transformações das práticas pedagógicas em sala de aula. Para ele, os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão, mas “da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional”. Assim, o desenvolvimento profissional docente deve ser analisado e articulado com as escolas e seus projetos.

Quanto a esta interação, Ana Lúcia viveu a experiência de trabalhar em grupos escolares, local em que os planos de aula eram vistoriados rigorosamente todos os dias pelas diretoras, estando os docentes sujeitos a alterações caso as mesmas não concordassem com os planos. As avaliações não eram preparadas pelos professores; os diretores elaboravam as provas mensais e as bimestrais eram feitas pela Secretaria de Educação. No dia dos exames, era obrigatória a chegada dos professores com 15 minutos de antecedência, no mínimo, para mostrar aos funcionários da Secretaria os planos de aula. Era uma forma de avaliar os professores, verificando se estavam seguindo o programa de ensino da Secretaria do Estado de Educação. O trabalho era todo dirigido pela diretora. Quando foi dar aula no antigo ensino secundário, hoje ensino médio, o trabalho era em equipe, havia grupos, reuniões onde se decidia a avaliação, as atividades de ensino.

A experiência de Ana Lúcia na Universidade também foi feita por meio de um trabalho coletivo, no qual a troca e a interação estiveram sempre presentes. As avaliações eram feitas por eles, e Ana Lúcia as elaborava com perguntas e respostas. Muitas vezes optava pela prova de consulta. Neste sentido, havia liberdade, possibilitando ao professor desenvolver uma metodologia de ensino baseada em métodos ativos e uma forma de avaliação mais humana. Acredita que “quando a minha aluna, o meu aluno chegavam numa sala de aula e viam dificuldades que a professora tinha para manter a disciplina com aquele tanto de aluno, com sala quente, com menino inquieto, aquilo ali não tem livro que te mostre”.

Stela, assim como Ana Lúcia, foi exposta às mesmas atividades em grupos escolares, num contexto tradicional em que as aulas eram expositivas e as avaliações vinham de Belo Horizonte. A partir de 1971, com a reforma da legislação, passa-se a distribuir 100 pontos durante o ano letivo e as escolas atribuem a pontuação aos bimestres, de acordo com seus interesses e critérios próprios.

Segundo Stela, “mesmo com a rigidez das avaliações, assim no que diz respeito ao aspecto quantitativo, a gente valorizava o qualitativo”, dessa forma “as professoras tinham mais autonomia e maior flexibilidade do ato de avaliar”. Stela, desde o início de sua trajetória, assinala uma forma inovadora de ensinar; “eu, particularmente, nunca acreditei em método sintético... se todo mundo trabalhasse com cartilha silábica, por exemplo, eu arranjava uma outra coisa, criava textos e não aceitava a cartilha silábica”.

Cabe dizer que as concepções acerca do uso de livros didáticos aparecem como elementos importantes na análise das diferentes práticas. Os narradores têm uma visão crítica em relação aos livros, variando as relações estabelecidas e as formas de utilização do material. Na universidade, Stela sempre aproveitava as experiências das alunas para tornar as aulas mais práticas. Ao trabalhar na supervisão, encarregou-se da disciplina de língua inglesa “sem falar nem bom dia em inglês, mas eu sabia que a gente da pedagogia tem medo das coisas, mas nós temos a metodologia e, se a dominamos, podemos supervisionar qualquer disciplina... aprendi muito de tudo porque sou muito curiosa, e até hoje continuo curiosa”.

Suely gosta muito de ensinar, mas tem problema com a avaliação: “não gosto de avaliar. Eu tenho dificuldade de dar uma nota baixa. Nunca acho que o aluno mereça aquela nota baixa. Não consigo achar critérios que me comprovem que estou avaliando de forma justa”. Por causa disso, desde o início de sua prática, fez opções por atividades alternativas:

“eu gostava muito de trabalhar com música, que era uma coisa rara. Levava uma vitrola portátil para sala de aula. Gostava também de levar os meninos de oito, nove, dez anos para fora da sala para verem o sol e terem orientação dos pontos cardeais. Isso eu fazia empiricamente, fazia muita festa, muito teatro. Já na faculdade ela relata que preferia aula expositiva, pois é muito falante. Mas utilizava projetor de slides, fotografias, gravuras, trabalho em grupo, desenhos no quadro”.

Suely lembra que a professora de Didática da Geografia preocupava muito com o conteúdo: “Talvez seja por isso que a vida inteira eu tenha sido muito conteudística. Até hoje, não entro em sala de aula sem estar preparada. Minha aula tem começo, meio e fim”. Ela percebe o quanto é imprescindível o planejamento e seleção de atividades e material: “O que mais gosto de fazer é aula de campo. Gosto de sair do espaço da sala de aula”.

Acompanhando a sua experiência de vida, a prática de Carmem em sala de aula sempre privilegiou a conscientização política. Segundo ela, “a educação para nós não existia em si, ela era um espaço político para determinadas questões”. A estrutura muito autoritária da escola era um entrave: “tudo vinha de cima para baixo”. Lembra ainda dos programas oficiais muito rígidos que tinham que seguir para dar as aulas: “era um controle ideológico, mas a gente conseguia burlar perfeitamente essas estruturas antidemocráticas com nossa criatividade”. Quanto às avaliações, Carmem preferia “as questões discursivas para que os alunos pudessem elaborar, entender, pensar, refletir”. A preocupação com o questionamento, com a crítica no ensino é sempre ressaltada por ela, deixando claro o que realmente foi importante: “foi meu exercício de independência e de autonomia interna. Daí partiu minha luta pela democratização da Universidade, da sociedade brasileira”.

Tiago tornou-se professor de Português e História, no ginásio e no clássico, e também era supervisionado por outros professores, na época mais experientes. Ele repetia a atitude de seus mestres: “fé no saber constituído”.

Todos os entrevistados concordam que o conhecimento é algo que se vai construindo, por meio de sistematização de dados a partir da realidade, dos conteúdos e das vivências. É o que diz Tiago Adão Lara (1996, p. 230):

E à medida que eu fui caminhando, eu fui percebendo que o conhecimento é um processo inacabado. O que é que isto trouxe de resultado para minha vida? Trouxe, eu diria assim, uma atitude ética, mais humilde, que eu acho fundamental... E eu fui adquirindo na minha vida um pouco a paciência da vida e a paciência do pensamento. Quer dizer, esperar que a verdade aflore no seu momento oportuno. Do ponto do magistério, isso implicou uma reviravolta, porque eu cobrava dos meus alunos que eles em pouco tempo aprendessem.

Sobre a inserção da educação com o meio social, Tiago Adão Lara, em Uberlândia, ao manter o contato com as camadas populares, acredita que “a Escola tem de estar o mais aderente possível à vida. À vida daqueles alunos concretos que estão diante da gente”.

Nesta perspectiva, a própria concepção de ensino aprendizagem parte do princípio de que o saber é fruto do fazer humano, social e histórico, portanto inacabado.

Em geral, percebemos a predominância de alguns traços gerais nos elementos que compõe o modo de ensinar, sendo que alguns deles permanecem em nosso contexto educacional atual. O mais significativo é a técnica de aula expositiva. Nos relatos, percebemos que ela varia quanto à forma de ser colocada em prática na sala de aula: por meio de esquemas na lousa, seguida de debates, de perguntas e respostas, ou acompanhada de livro didático apenas como introdução ao trabalho de investigação.

As técnicas de trabalho em grupo são mencionadas por alguns narradores. As práticas de avaliação são diversificadas e variam desde prova discursiva com consulta até a tradicional objetiva de marcar a alternativa com x.

Se ensinar é confrontar-se cotidianamente com a heterogeneidade, podemos concluir que a concepção de prática pedagógica dos professores/narradores é: pensar no aluno, aliando no momento do encontro professor-aluno as experiências de cada um. Todos, por caminhos distintos, movidos por visões teóricas, políticas e religiosas antagônicas, demonstram uma profunda preocupação com a formação, o desenvolvimento do educando, a preparação do homem para a vida, em toda a sua plenitude. Portanto, a experiência e a trajetória de cada um dos entrevistados aparece como norteadora de seu fazer em sala de aula e de sua concepção sobre o ensino aprendizagem.

Repensando a prática

As histórias de vida dos professores mostram diversas interações no processo de construção das identidades pessoais e profissionais.

Segundo Nóvoa (1992, p. 16), cada qual construiu-se profissionalmente na dinâmica da vida:

...mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo a sua maneira de “ser professor. Neste sentido, a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Poderia-se indagar o motivo pelo qual cada um dos professores ensinou ou ensina de um determinado modo. A resposta relaciona-se à própria heterogeneidade das trajetórias profissionais, uma “mescla dinâmica” de gostos, experiências, de acasos que consolidaram, no decorrer do tempo, concepções e comportamentos que indicam a maneira própria de ensinar de cada um deles. Isto é, o modo como cada um ensina liga-se diretamente ao modo de ser da pessoa, ao modo de tornar-se o que é. Segundo Nóvoa (1992), a prática docente é construída por meio da interação entre o pessoal e o profissional: é o eu pessoal em face do eu profissional, ao ser e ao ensinar.

Percebemos alguns traços comuns, que cruzam maneiras de ser, viver e trabalhar em diversos contextos sociais ao analisar os relatos dos professores entrevistados a respeito da maneira como conciliaram a vida pessoal e afetiva com a vida profissional.

As mulheres afirmam terem buscado diferentes formas de desenvolver suas carreiras, administrando a sobrecarga das tarefas escolares e domésticas, a vontade de preservar os casamentos e a tentativa de equilibrar a vida emocional e afetiva ao lado dos maridos.

A narrativa de Ana Lúcia revela um equilíbrio na vida particular conciliada com a profissão: “até determinado ponto foi muito tranqüila, eu sou mãe de um filho só, eu nunca preteri o tempo que deveria ficar com ele pelo trabalho na Universidade. A Universidade era muito importante, mas ela podia me consumir só oito horas de trabalho, vinte e quatro não”. A professora se lembra de uma interferência séria no trabalho apenas quando esteve doente, único “incidente” que a afastou das atividades.

Ao contrário de Ana Lúcia, quando analisamos os depoimentos Stela Carrijo e Suely Del Grossi, percebemos que ambas tiveram dificuldades em conciliar a vida profissional e a particular. Stela sente ter tido mais sucesso na carreira do que no lar:

Em casa, sempre deixei a desejar, apesar de todo o cuidado que tive em estarmos sempre juntos, na hora do almoço e nos fins de semana. Mas, de repente a gente percebe que conversou pouco com os filhos porque o tempo é curto e o trabalho nos consome demais. Nunca tive cobrança de atenção por parte do meu marido, que foi sempre muito colaborador. Mas dos meninos sim. Sempre tive uma pessoa para cuidar muito bem da minha casa e dos filhos.

Suely conta que os momentos mais duros foram durante o Mestrado e o Doutorado. Fazê-los exige um momento individual e conseguir esse tempo quando se tem casa, filho, marido não é fácil:

Meus filhos eram pequenos, lembro-me que havia umas férias em que minha família inteira estava na praia e eu fiquei em São Paulo, porque eu queria adiantar... acho que sacrifiquei demais, não sacrifiquei meu trabalho docente, mas o meu trabalho de preparação profissional e o trabalho cotidiano da minha casa, não digo que não conciliei as coisas, mas sacrifiquei domingos, feriados...

O relato de Carmem revela como foi difícil ajustar o desenvolvimento de sua carreira aos limites impostos pelos relacionamentos familiares “O meu cotidiano de vida e de trabalho foi muito complicado e ainda é. Não tenho dúvida de que separada, divorciada ou não, a mulher que trabalha fora, seja no magistério ou em outra área, enfrenta dupla jornada de trabalho”. Ela observa que, se a mulher tem condições de pagar uma pessoa para ajudar nos trabalhos domésticos, é importante, “mas mesmo assim, ela tem que saber administrar... sei que foi muito difícil para mim”. E continua: “Mas diante de tudo isso, a minha experiência foi difícil, porém muito gratificante, porque eu fiz o que gostava”.

A autonomia, para essa mulher, é fundamental e o fato de ser independente influenciou seu trabalho e a relação conjugal em toda sua vida. Segundo ela, “nunca houve interferência do meu ex-marido no meu trabalho, jamais deixei que minha vida particular viesse interferir na profissional. Sempre consegui separar muito bem as coisas. Também sempre tive dinheiro para pagar alguém para cuidar dos meus filhos”.

Após longo tempo de construção deste processo identitário, passa-se à percepção de como cada um se sente ao final da carreira, como cada um se vê como professor e a reflexão que os entrevistados fazem sobre a sua própria prática. Refletir sobre essas questões significa pensar o sentido que cada um atribui à sua história de vida pessoal e profissional. Ao fazerem-no nas narrativas, eles revivem suas carreiras, transmitindo suas experiências, direta ou indiretamente, em forma de conselhos ou conclusões a respeito de vários aspectos da educação escolar brasileira.

Aprender com a experiência de outros é muito enriquecedor. Fonseca (1996, p. 297) posiciona-se acerca desse assunto:

As narrativas revelam que a vida profissional, de fato, justifica as trajetórias. O desejo de transmitir fatos, experiência, dados sobre os trabalhos realizados é a tônica das biografias. Percebe-se que cada um prefere frisar aspectos muito próprios de sua experiência, aqueles que talvez sejam considerados mais significativos na construção da sua maneira de ser professor, e, certamente, aqueles que consideram mais úteis para as outras pessoas.

Ser professor é ser um educador. Este preceito está implícito e explícito em todas as narrativas. Usando as palavras de Lara (1996, p. 240), atravessamos por essa bela reflexão:

Navegar é preciso, viver não é preciso, porque somente navegar é viver, no mar da temporalidade. Para nos sentirmos bem no movimento dessas ondas é preciso nos entregarmos a elas, e não nos agarrarmos às seguranças de supostos absolutos [...]. Tal perspectiva humanista lança, a qualquer educador, o desafio de desarmar-se das seguranças, que a profissão e as instituições (escolas) são férteis em produzir, em nome da lei, da ciência e do civismo, a fim de entregar-se à insegurança da busca contínua dos caminhos que seus educandos vão traçando e trançando, já que a ele, como pedagogo, cabe simplesmente a função, segundo o termo grego *paidagogós*, de acompanhá-los à escola. E a escola é a vida. Aquela de cada um.

Experiências e práticas pedagógicas

Uma trajetória histórica que antecede a opção pelo curso de formação inicial: assim pode ser encarado o processo de ser e estar na profissão docente. Também no que se refere aos saberes da experiência, pode-se afirmar que os mesmos são construídos já a partir da condição de estudantes, quando se consegue, pela percepção, experiência para dizer quais foram os melhores professores, quais dominavam o conteúdo e quem tinha os melhores métodos na transmissão do conhecimento, entre outras observações.

A narrativa de Ana Lúcia deixa claro que os saberes da experiência no nível da prática pressupõem trabalho em equipe, com os professores trocando experiências: “nós trocávamos as nossas informações e sugestões e trabalhávamos em grupo ou conjunto nos estávamos sempre trocando, havia uma interação grande entre nós”.

Nessa direção, Pimenta (1996) esclarece: os saberes das experiências são também aqueles que os professores produzem no cotidiano docente, num processo permanente de

reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Sobre o relacionamento profissional, Suely Del Grossi, declarou: “...o que me agradou na prática pedagógica foi bom relacionamento com colegas, a experiência da sala de aula e o grupo de formação que é necessário, e ainda, minha experiência de vida, participando de tudo, viajando, criando coisas, lendo, discutindo...”.

Stela Carrijo também compartilha da opinião da colega sobre a prática pedagógica: “o mais relevante para mim foi não só a regência de sala de aula, mas também a minha convivência com o trabalho das pessoas e a troca de experiências com as meninas que trabalhavam com a gente”.

Percebemos que as professoras, ao discutir e trocar experiências sobre o ensino tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de suas práticas e os tomam como referencial, tanto para avaliar sua competência ou desenvolvimento profissional, quanto para aceitar ou produzir inovações curriculares. Os estudos de Tarfid, Lessard e Layaye (1991, p. 227) confirmam isso:

...nossas pesquisas indicam que, para os(as) professores(as), os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência e a partir deles que julgam sua formação anterior longo da carreira. É igualmente a partir deles julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que os(as) professores(as) concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão.

Nessa direção, os professores são tomados como os produtores de seus próprios saberes quando, no exercício de sua função docente, desenvolvem “truques”, esquemas e estratégias que lhes possibilitem superar as mais adversas situações. As técnicas e estratégias desenvolvidas pelo docente no interior das salas de aula são saberes que lhes são particulares e, se não socializados, permanecem em segredo, daí a importância do diálogo entre os professores.

Sobre a socialização das experiências vividas em sala de aula, Gauthier et alli (1998, p. 33) postula que:

Embora o professor vive muitas experiências das quais tira grande aproveitamento tais experiências infelizmente permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques de estratégias e de maneiras de fazer que apesar de testadas permanecem em segredos. Seus julgamentos e as razões nas quais ele se

baseia nunca conhecidos nem testados publicamente. Nesse sentido um professor pode ter experiências e dar explicações errôneas para justificar sua maneira de agir.

Para Tardif, Lessard, e Layaye (1991, p. 228), tais experiências são importantes para a formação do professor:

...a experiência dessas limitações e situações é formadora; somente ela permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão.

Esses postulados são traduzidos muito bem no depoimento de Carmem Lúcia. Ela afirma que no exercício cotidiano do magistério, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são, muitas vezes, previsíveis e passíveis de planejamentos prescritivos, de métodos e técnicas adquiridos na formação universitária. “Tínhamos um programa oficial rígido a seguir para ministrar aula... com nossa criatividade... conseguíamos fazer alterações interessantes...”.

Práticas docentes positivas, quando experienciadas, debatidas e socializadas contribuem para a superação de inúmeras dificuldades dos professores, principalmente daqueles em início de carreira.

O aprender na prática para transformar suas práticas e seus saberes é fundamental para Tiago Adão Lara: “...jogavam a gente na água e a gente nadava. Eu, parece-me, nadei bem. Não me afoguei. Sofria muito, para preparar-me às aulas”.

Fonseca (2002, p. 25), a respeito desses saberes, teoriza que: “...trata-se de saberes singulares, pessoais finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais, e incompletos, logo possuem uma historicidade, são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas”.

Assim, a formação do professor não se esgota em um curso e deve ser pensada também como um processo. Mesmo considerando-se situações em que a formação inicial possua a qualidade necessária para instrumentalizar os docentes, grande parte da formação se dá na escola em que trabalha e essa constitui, portanto, um espaço privilegiado de reflexão pedagógica, condição imprescindível para a construção do fazer docente.

Não obstante, as propostas de formação, freqüentemente são concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários, isto é, em situações nas quais os professores desempenham o papel de ouvintes, em que se desconhece que eles têm muito a contribuir e

não só a aprender. Portanto, é importante levar em conta que a formação permanente do professorado é uma realidade que também se constrói no cotidiano escolar.

As palavras de Ana Lúcia revelam a importância do estágio supervisionado, que possibilita ao aluno entrar em contato com a realidade da sala de aula:

Quando a minha aluna, o meu aluno, chegavam numa sala de aula e via as dificuldades que a professora tinha para manter a disciplina com aquele tanto de aluno, com sala quente, com menino inquieto aquilo ali não tem livro que te mostre, não tem livro que te mostre aquilo...

Ninguém parece contestar a importância dos saberes baseados na prática:

É consenso que nem todas as ações desenvolvidas no espaço educativo engendram aprendizagens e saberes. Daí a importância de refletir sobre ou debater experiências. O diálogo entre os diversos meios (acadêmicos e experienciais, públicos e privados) e as evidências possibilitam ao professor a conceitualização e produção de novos conhecimentos. A reflexão sobre e na ação tem um caráter formativo. Neste sentido, formação, saberes e práticas pedagógicas não são dissociadas, constituem uma totalidade um campo de força e relações dinâmicas, dialéticas, pressupõe em movimento e diferença.

A formação do professorado não deve ater-se apenas aos cursos de capacitação ou à formação universitária propriamente dita. O ser professor vincula-se ao ser social que o docente é e, como tal, entenda-se um indivíduo com valores, crenças, emoções ímpares, ocupando um lugar de sujeito na história da sociedade em que está inserido. É preciso, portanto, ouvir suas experiências, procurar conhecer sua prática no magistério, saber o que pensa, o que deseja, como entende a educação, pois muitas e ricas são as contribuições que têm a dar a uma instituição tão carente de boas idéias e de boa vontade de mudar como é a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Chegado aqui, onde estou, conheço
Que sou diverso no que informe estou.
No meu próprio caminho me atravesso.
Não conheço quem fui no que hoje sou*

Fernando Pessoa

A despeito dos resultados estatísticos que apontam a falência das atuais políticas educacionais, sempre organizadas “de cima para baixo”, desconsiderando o professor como agente responsável pela educação, o que se percebe ainda é uma construção autoritária de uma política que tem sistematicamente “atropelado” o processo democrático, quando antecipa definições ainda não discutidas pelos profissionais da educação, ou, simplesmente, interrompe e desconsidera processos exaustivos de construção reflexiva sobre algum aspecto da realidade educacional.

Com esse processo, o docente é minimizado enquanto profissional, sendo desqualificado para a posição de um simples executor da atividade pedagógica. Não se atenta, por conseguinte, para a sua formação em um sentido de autonomia, o que o valorizaria como gestor de sua intelectualidade, capaz de refletir sobre suas responsabilidades profissionais.

Em face da exposição feita a partir das propostas dos teóricos nos quais nos referenciamos, afirmamos a crença de que é possível repensar o papel do professor na instituição educacional considerando, necessariamente, a relação do educador com os saberes que ensina, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional.

Por isso, procuramos não só apontar os percalços da atividade docente, mas principalmente mostrar que há formas de se valorizar o fazer do professorado, pautando-se nas relações dos professores com os saberes que ensinam, levando-se em conta a especificidade da ação educativa para que realmente se contribua para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática docente, distinta daquela que fundamenta o conhecimento científico, possibilitando a realização de pesquisas que possam efetivamente enfrentar os

desafios apresentados com instrumental teórico apropriado. Se afirmamos veementemente a importância de se considerar a prática e a experiência do professor no exercício de sua prática é porque as narrativas dos professores que apresentamos no Capítulo 2 deste trabalho mostram o quão importantes são essas vivências.

Os relatos dos entrevistados nos possibilitaram entender não apenas como pode ser a formação do(a) professor(a), mas, principalmente o que esse profissional pensa sobre si mesmo. Avaliamos que somente a partir da análise profunda sobre as reflexões dos profissionais da educação é que as propostas educacionais poderão obter êxito, já são eles que lidam efetivamente com o aluno. Quando se dá a chance ao professor de contar suas angústias, suas crenças, suas estratégias de promoção da aprendizagem é que se pode melhor averiguar a dinâmica o movimento da educação formal. Entrechocam-se os modelos importados e as experiências: há uma amálgama entre estes que enriquece a compreensão sobre a formação do professor.

Após lermos as narrativas, comprovamos o que supúnhamos quando nos dispusemos a realizar esse estudo: não é desprezível a formação institucionalizada do(a) professor(a), em nível médio ou superior, mas há saberes constituídos pelos docentes que resultam de suas experiências profissionais ou não. Estas também são condições para oxigenar a reflexão e a prática escolares sobre a formação do professor, construída não só pela sua formação formal no ensino superior, mas também a partir dos saberes criados por eles mesmos por meio de suas experiências.

A experiência é uma dimensão entre outras, mas não desprezível para refletir sobre a formação do professor. Elegê-la, dessa forma, é contemplar que a referida formação, entre outros aspectos a serem considerados, deve compor-se omnilateralmente. Portanto, a experiência docente não pode ser colocada no palco da educação escolar, seja como redentora da mesma, seja, unilateralmente, promotora da superação das mazelas da educação escolar referida.

Fica claro que não se pode prescindir das pesquisas, pois sem cientificidade cristaliza-se o senso comum tão pernicioso ao processo de ensino e aprendizagem. Daí a necessidade de se integrar, articular e valorizar o campo dos conhecimentos educacionais; valorizar a produção de conhecimentos sobre a relação teoria/prática e concretizar uma melhor integração de tempos e lugares na e da formação pedagógica. É preciso fomentar

idéias e projetos que apontem um tratamento adequado da relação entre ensino e pesquisa, desenvolvendo-se competências e habilidades ligadas ao fazer docente para que o professor construa uma competência para gerir seu processo de formação e não seja mero executor de propostas elaboradas por outros.

Reiteramos, assim, a necessidade da contínua formação de professores, não uma formação que simplesmente centra sua preocupação na transmissão de metodologias de ensino, distribuídas como receitas infalíveis, mas partindo em outra direção, do princípio de que é imprescindível que o próprio profissional acredite no resgate de sua valorização na sociedade, o que somente se dará quando houver o interesse dele em reorganizar seu ser total, encontrando os vínculos entre a sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

BIBLIOGRAFIA

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção Obra Prima de Cada Autor).

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores–Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ARAÚJO, José Carlos de S. Para uma análise das representações sobre técnicas de ensino In: VEIGA, Ilma P. A (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1997.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: editora?. 1969. (Coleção Biblioteca Dos Séculos).

BACKHEUSER, Everardo. **O Professor**. Rio de Janeiro: Agir, 1946. (Coleção Depoimentos).

BARTH, B. M. **O Saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

BENJAMIM, Walter. “O Narrador” In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOFF, Leonardo. **Experimentar Deus: a transparência de todas as coisas**. Campinas: Verus, 2002.

BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1997.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1983.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus 1996 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. La investigación en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CENAFOR. **Reinventando a prática do orientador educacional e do supervisor escolar: a prática em questão**. São Paulo: CENAFOR, 1983.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Cidade: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 12-51.

CURY, Carlos Alberto Jamil Comemorando o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova/32”. In. **Educação e sociedade**, CEDES, v. 12, p. 5-13, set./1982.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**. Petrópolis: Vozes, 1977.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme procesus de formation**. Paris: Éditions L’Harmattan, 1990.

OS SABERES DOS DOCENTES E SUA FORMAÇÃO. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abr./2001.

DURMEVAL (Org.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, Panônica, n.4, 1991.

FONSECA, Selva G. **Ser professor de história: vidas de mestres brasileiros**. 1996. f.?? Tese (Doutorado em ??) – Departamento?, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

FRANCO, L. A. & FUSARI, J. C. **Capacitação de recursos humanos para o ensino público de 1º e 2º graus: problemas e perspectivas**. São Paulo: CENAFOR, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de São Paulo**. 1997. f. ?? Tese (Doutorado em??) – Departamento??, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Cidade: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 53 -76.

GAUTHIER, C. et alli. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRIGOLI, J. A.; TEIXEIRA, L. **A prática pedagógica docente e a formação de professores**. Série Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. N. 2. Campo Grande: Ed. UCDB, 2001.

GOODMAN, J. Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis. **Interchange**, v. 15/3, 1984.

_____. (1988) University constraints to reflective teacher education, paper presented at the 1988 Conference on Reflection and Teacher Education, Orlando, Fl. Incompleta.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffer. São Paulo: Vértice, 1990.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

KANT, I. **Prolegômenos a toda metafísica futura que possa apresentar-se como ciência**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes AS de Edicione. 1996.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LÚRIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTÍNEZ AMORÓS, Maria Alba. **Iniciación a la filosofía**. Valencia: D. L., 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. **Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem**. Campinas: UNICAMP, 1992. (Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP - mimeo).

MATTOS, Luiz Alves de, **O Conceito de experiência na filosofia, na educação e no ensino**. Tese de Cátedra de Didática Geral e Especial, Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, 1961, p. 253 .

MEIRIEU, P. La pédagogie. Entre savoirs et savoir-faire...ou: Pourquoi est-il si difficile de mettre en pratique ses convictions pédagogiques? In: BENTOLILA, A. **Savoir e savoir faire**. Les entretiens Nathan. Paris: Nathan, 1995.

MENDES, D. T. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Ed. Civilização Brasileira, col. Educação e Transformação. Vol. 6, 3ª. Ed. Brasil, 1897. p.239.

MORA, José Ferreter. **Dicionário de filosofia**. Madri: Alcanza Editorial, 1982. (verbetes experiência).

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Cidade: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. A. de (Org.). **Kant**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Cidade: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, S.G (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

REGO, T. C. **Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1989.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. Tradução de Zena W. Eisenberg. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n.19, p. ?, anos??.

SANTOS, M. E. **Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

SCHÖN, Donald A. The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. **Curriculum Inquiry**, v. 22, n. 2, 1992. p.119-139.

_____. A Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para ao ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. SCHÖN, Donald. A. **The reflective practitioner – how professionals think in action**. Basic Books. INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA INCOMPLETA.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986. p. 4-14.

SILVA, Sônia A. I. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

STANO, Rita de Cássia M. T. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; 87).

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma Problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, n. 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Jan./Fev./Mar./Abr., n. 13, p. 5-24, 2001.

THOMPSON Paul. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, n. 2, 7ª edição, 1993.

VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A e CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ZEICHNER, K. M.. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D & Pereira, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1998.