

MÁRCIA BERENICE PEREIRA ANDRÉ

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS: ANALISANDO ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

...do nome Gilma, por filha de
Alexandre Padua e de Isabel Padua Padua
tendo uma irmã que se chama Silma
na e é mais velha que eu.

Eu sou uma criança muito calma
de mais e dia todo, mesmo até os meus
meus.

...O meu pai era agricultor e a minha
profissão, quem cuidava o Silma
e eu era a Isabel que se chamava
Silma.

UFPEL
Pelotas, 2005

MÁRCIA BERENICE PEREIRA ANDRÉ

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS: ANALISANDO ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: História da Educação

Mestranda: Márcia Berenice Pereira André

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane T. Peres

UFPel
Pelotas, 2005

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eliane Teresinha Peres

Orientadora – FaE/UFPeI

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

PUC-RS

Prof. Dr. José Fernando Kieling

FaE/UFPeI



AGRADECIMENTOS

A minha incansável orientadora Eliane, pela dedicação e profissionalismo demonstrados na construção desta pesquisa. Com ela, aprendi muito como pesquisadora iniciante e como pessoa. Chamou-me a atenção a forma, comprometida, como acompanhou todo o processo, desde a fase do projeto de pesquisa, até a redação final do trabalho.

Aos meus pais, irmão, cunhada e sobrinhas, que dividiram comigo esse esforço, ainda que nos bastidores, dando-me o apoio necessário para que eu pudesse cursar o Mestrado. Com certeza, há muito de cada um deles nas minhas explanações.

À tia Anna Adélia André Foster, pela amizade e incentivo na realização deste estudo.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, que muito contribuíram para o meu crescimento. Em especial ao Professor Elomar Tambara que conseguiu minha cedência para a FaE/UFPel, fato que me permitiu maior disponibilidade de tempo para cursar o Mestrado.

Às turmas de alunas-professoras do Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (PEFPS) da FaE/UFPel, onde pude viver o que é “ser

professora”. Foi a partir desta convivência que senti a necessidade de investir nesta pesquisa. A elas, em especial, ofereço alguma contribuição que esse estudo possa proporcionar.

À professora Siara Marroni Nietiedt pelo carinho, amizade e auxílio na elaboração deste trabalho.

Ao professor Fernando Kieling pela amizade e pelo convite que me fez para participar do grupo docente do Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (PEFPS).

À amiga Janice Almeida Furtado (*in memoriam*), pelo permanente incentivo no decorrer de minha trajetória pessoal e profissional.

À professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão pela sua valiosa contribuição a este trabalho de pesquisa.

À professora Giana Lange do Amaral pela amizade e apoio com que pude contar durante a realização deste estudo.

Aos/Às colegas do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação) sou grata pela amizade e pelos momentos de discussão sobre a temática abordada nesta pesquisa.

À amiga Etiene Marroni, pelo auxílio na construção gráfica desta pesquisa.

Às alunas-professoras pesquisadas da turma 7, pela sua colaboração em ter cedido, com extrema boa vontade, seus Memoriais Individuais, para que eu pudesse analisá-los e, assim, realizar esta pesquisa. Certamente suas vivências pessoais e profissionais contribuíram para que eu repensasse minha prática profissional docente.

A todos, muito obrigada!



No decorrer deste trabalho, realiza-se a descrição e análise de doze memoriais de formação – autonarrativas escritas por alunas-professoras durante a formação continuada no Programa Especial para Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Em suas autobiografias, as alunas-professoras rememoram e refletem sobre suas trajetórias de vida (pessoais e profissionais), buscando compreender como se tornaram as professoras que são. Tal procedimento revelou-se uma fonte singular para que essa finalidade fosse atingida. Na análise dos Memoriais Individuais considerou-se dois fatores fundamentais: as autonarrativas escritas pelas alunas-professoras e a revisão bibliográfica. A junção desses dois elementos permitiu-nos responder a indagação inicial da pesquisa.



Along the present work, a description and an analysis of twelve memos of formation are done – written self-narratives from students-teachers during the continuous formation in the Special Program for the Formation of Teachers in Service in Teaching Networks in the South region of the state of Rio Grande do Sul from the Education College of the Universidade Federal de Pelotas (Federal University of Pelotas). In their autobiographies, the students-teachers recall and meditate on their personal life histories (personal and professional), aiming at understanding how they became the teachers they are. Such procedure has come to be a unique source so that this purpose was reached. In the analysis of the Individual Memos two fundamental factors were considered: the written self-narratives from the students-teachers and the bibliographical review. The junction of these two elements allowed us to answer the initial question of the research.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PROGRAMA ESPECIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NAS REDES DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL DA FAE/UFPEL	17
1.1 Estrutura do Curso	22
1.2 Avaliação do Curso	26
2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	28
3 O “MUNDO” QUE RESIDE NA HISTÓRIA DE CADA UMA ANALISANDO A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS PESQUISADAS	43
3.1 As primeiras experiências com a vida escolar e as marcas deixadas pela primeira professora	46
3.2 A influência familiar, socioeconômica e a condição feminina na escolha da docência	57
3.3 O Programa Especial e sua contribuição no fazer-pedagógico das alunas-professoras	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	103



INTRODUÇÃO

Não basta, de fato, que cada um acumule no início da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos e de se adaptar a um mundo em mudança. (DELORS, 1999, p.89).

Este trabalho tem como objetivo estudar histórias de vida de professoras que exercem a docência em séries iniciais na cidade de São Lourenço do Sul e que fazem parte do Programa Especial para Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul (PEFS) – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Pelotas, Faculdade de Educação/UFPel. Para isso, optou-se em analisar escritas autobiográficas produzidas pelas alunas-professoras¹ durante o processo de formação. Ao freqüentar o primeiro semestre do curso de formação em serviço às alunas-professoras foi solicitado, em uma das disciplinas, que escrevessem um memorial individual reflexivo, no qual precisavam narrar sua trajetória pessoal e

¹ Alunas-professoras são as docentes pesquisadas que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que, no momento, freqüentam o Curso Superior de Pedagogia – FaE/UFPel. Pela sua dupla condição de alunas e de professoras optei por essa denominação.

profissional, do nascimento, vida familiar à entrada no curso de formação. Na pesquisa realizada, para a análise das histórias de vida, foram escolhidos os Memoriais Individuais de doze professoras, com o intuito de perceber como narraram sua própria vida e para apreender aspectos que permitissem compreender como se tornaram professoras. As docentes pesquisadas pertencem à turma 7 (sete)² do PEFS do município de São Lourenço do Sul. Ao proceder a seleção deste grupo, considerou-se, como critério, a disponibilidade dos doze Memoriais Individuais e o fato desses registros apresentarem vivências pessoais e profissionais significativas, que permitiram a melhor compreensão da escolha e do desempenho profissional das professoras pesquisadas.

As autobiografias (Memoriais Individuais) elaboradas pelas alunas-professoras tiveram, a princípio, finalidade formativa e, atualmente, são utilizadas para fins de análise. É importante salientar que esses Memoriais foram solicitados como atividade em uma das disciplinas do curso: Organização e Desenvolvimento da Pesquisa (ODP), em 2002, durante o 1º semestre. Trata-se de uma disciplina em serviço que visa a formação docente articulada ao processo da pesquisa.

Este estudo, indiretamente, trouxe à tona a minha condição de “ser professora”, afinal, as escolhas por determinados autores, por determinados caminhos de investigação, são reveladores de um olhar que se direciona no sentido da minha concepção de magistério.

Minha intenção era conhecer a realidade das professoras em foco, mais especificamente no que diz respeito às influências das suas histórias de vida na escolha e no desempenho profissional docente. Buscava um sentimento mais ou menos comum do que é ser professora – uma identidade, portanto – sempre com a

² Anteriormente, as turmas 1 (um), 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro) funcionaram no município de Pelotas, a turma 5 (cinco), em Arroio Grande e a turma 6 (seis) em Jaguarão. Todas concluíram o processo de formação superior em Pedagogia. Atualmente, encontram-se em andamento as turmas 7 (sete) e 8 (oito), em São Lourenço do Sul, as turmas 9 (nove) e 10 (dez), em Pelotas e a turma 11 (onze), em Canguçu.

finalidade de encontrar elementos que acrescentassem ao processo de formação das docentes.

Com certeza, o caminho percorrido para realizar esse estudo resultou num grande aprendizado – o comprometimento com a temática abordada, a necessidade de estabelecer um elo com a questão investigada, a busca de instrumentos capazes de apreender a realidade; também a forma de olhar e apreender essa realidade para não cair no relativismo que envolve cada caso, ou deixar de considerar aspectos singulares que constituem a trama diária do fazer-se professora, foram, sem dúvida, um grande desafio.

A experiência proporcionada por este trabalho, possibilitou-me rever a minha própria trajetória pessoal e profissional. Em alguns momentos, “dialoguei” com os sujeitos da pesquisa, ou seja, com as alunas-professoras, para que pudéssemos compreender melhor como nos tornamos as profissionais que somos.

É preciso acrescentar que o desdobramento deste trabalho tem sido prazeroso, porque pesquisar a realidade de colegas docentes permitiu-me resgatar, um pouco, minha própria trajetória de vida pessoal, aperfeiçoar saberes e redimensionar o meu fazer pedagógico.

Creio que a motivação das alunas-professoras em minhas aulas, resultante da aprendizagem de novas tecnologias de ensino, aliada ao meu desejo de qualificar minha docência, levaram-me a ingressar, em 2003, no curso de mestrado da FaE/UFPel, linha I, de História da Educação.

A formação continuada permitiu-me pensar a educação como prática social, contribuindo para que eu passasse a enxergar a realidade social e profissional nas suas contradições, ambigüidades e descontinuidade, fatores que rompem com as afirmações dogmáticas. Tudo isso, tornou-me mais reflexiva e, em consequência, com melhores condições de superar os desafios da formação docente.

Somando-se a eles, estão meus anseios em compreender como acontece a formação docente. A auto-motivação tem origem no meu passado pessoal e profissional. Por isso, é necessário uma “viagem” no tempo, para percorrer os caminhos que a memória permite.

Ao refletir sobre a minha condição docente, percebo que meu interesse pelo magistério surgiu no convívio familiar, pois minha mãe e seis tias são professoras.

Mergulhando em minhas recordações, “vejo” minha mãe preparando suas aulas, fazendo uso de livros didáticos que me despertavam a atenção e o interesse. Posso, até mesmo, lembrar o “cheiro” dos livros novos e suas figuras coloridas.

Ao tempo em que realizo esse exercício de memória, encontro em minhas lembranças as mais queridas e difíceis vivências que se intercalam.

Nasci em Pelotas, RS, meu pai era bancário e minha mãe professora do Colégio São José. Em 1974 fui alfabetizada pela professora Vera, uma pessoa dedicada, sensível às dificuldades dos alunos e que me ajudou a vencer a timidez. As “regalias”, obtidas por ser filha de professora, duraram pouco, face às cobranças redobradas.

Concluído o Curso Fundamental, fui transferida para o Colégio Gonzaga, onde tive uma ótima professora de Biologia. Lembro que ela conseguia dar “vida” às aulas. Quando cursei o ensino médio, o período da Ditadura Militar encontrava-se em declínio e começavam a surgir manifestações de ideais democráticos. Nesse período, os professores de História muito contribuíram para a formação de minha consciência crítica. Fatos como esse, fizeram-me querer participar mais ativamente do processo de transformação social que se instaurava no país. Constatei, então, que o magistério poderia ser o melhor caminho para realizar o sonho de ser “agente” na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, para ele, me direcionei.

Em 1985, ingressei no curso de Pedagogia, licenciatura plena, da FaE/UFPel, concluído em 1989. Na época, era preocupação dos professores desse curso trabalhar a capacidade crítica-reflexiva dos alunos, tendo como referencial a compreensão da realidade. Dentre os professores por mim considerados excelentes profissionais, lembro-me, com carinho e admiração, da professora de Psicologia Carmen Moreira Enderle. Suas aulas sempre foram dinâmicas e motivadoras. Com ela, aprendi um pouco mais sobre as pessoas, tornei-me mais madura, mais humanizada e em condições de entender melhor meus alunos.

Creio que todas as experiências que tive foram significativas, porque eram impregnadas de emoção e práticas humanizadoras, fundadas em métodos e técnicas de ensino adequados a esses propósitos.

Foi a partir desses princípios que dei início a minha vida profissional. Em 1987, antes mesmo da formatura, fui chamada pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar na Escola de Ensino Fundamental Dona Mariana Eufrásia. Lá, precisei despende muito esforço para “adaptar” meu referencial teórico à realidade dos alunos.

Recordo-me que ao chegar nesta escola, a diretora ofereceu-me uma turma de 3ª série, com vinte e cinco alunos de uma faixa etária que variava entre nove e onze anos. Nos primeiros dias propus à turma atividades lúdicas com a intenção de integrá-la. Nesses momentos, observava os alunos interagindo e pude perceber que os repetentes eram mais apáticos e possuíam baixa auto-estima. Logo minha meta passou a ser a valorização do empenho desses alunos, na tentativa de recuperar a auto-estima perdida.

Minha proposta pedagógica sempre levou em consideração a necessidade que cada aluno tinha de ser valorizado por aquilo que trazia consigo, fruto de suas vivências. Assim, começando pela valorização do aluno como portador de inúmeras qualidades, logo se tornava possível superar o senso comum. No começo não foi fácil, pois os repetentes reafirmavam que nada sabiam, mas felizmente, aos poucos, o

sentimento de “menos valia” foi se desfazendo. Quando começaram a adquirir maior confiança em si próprios, os alunos começaram a mostrar-se com maior autonomia.

Entendo que este fato constituiu-se num processo de ensino-aprendizagem bastante significativo, pois proporcionou a cada aluno a possibilidade de descobrir, dentro de si, os elementos necessários para promover seu próprio conhecimento.

Gostaria de salientar que, durante essa prática pedagógica, as famílias dos alunos estiveram muito presentes à escola. Sempre pude contar com a participação de familiares em reuniões pedagógicas e no desenvolvimento do meu projeto de ensino. Recordo com carinho do “Livro da Vida”, que construímos juntos – alunos, pais e professora. Era sempre emocionante ouvir histórias de lutas, de alegrias e tristezas contadas pela voz de seus protagonistas, no caso os meus alunos. Os pais demonstravam claramente o orgulho que sentiam de poder fazer parte do processo de aprendizagem de seus filhos. Esta experiência, para mim, foi extremamente enriquecedora, porém nada fácil. O processo de ensino-aprendizagem demandou em maior empenho, pois tinha que planejar, diariamente, tarefas diversificadas para atender os diferentes níveis de construção dos alunos.

A avaliação de cada um era feita em momentos distintos, ao longo do processo, fato que redobrou meu esforço, pois foi preciso adequar os resultados ao sistema adotado pela escola, que era, e é, a atribuição de notas. Mas, com certeza, valeu e vale tal dedicação, pois a mudança que se verifica em cada aluno é visível, tanto em aspectos cognitivos como humanos. Entendo que todo o(a) professor(a) deve ter um compromisso ético com a docência e com a vida.

Avançando em minha trajetória profissional, chego ao ano de 1994, quando prestei concurso para atuar na rede estadual de ensino. Ao ser chamada, fui trabalhar com as séries iniciais da Escola Estadual de Ensino Médio “Dr. Augusto Simões Lopes”. Esta foi e continua sendo uma experiência interessante, responsável por maior amadurecimento pessoal e profissional.

Em 2002, participei de um processo de seleção que me permitiu ingressar, como professora substituta, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Esta prática, sem dúvida, tem sido enriquecedora sob todos os aspectos, pois, pela primeira vez, trabalho com a formação de professores/as.

Foi neste momento que pude perceber o quanto é importante e necessário aliar a pesquisa ao fazer pedagógico, pois só assim será possível formar profissionais reflexivos, capazes de melhor redimensionar suas práticas pedagógicas.

E assim, observando, refletindo, indagando, pesquisando e agindo, sigo pela trilha profissional, tentando descobrir como nos tornamos os(as) profissionais que somos. Foi nesse sentido que optei por estudar histórias de vida de professoras de séries iniciais. Os Memoriais Individuais escritos pelas alunas-professoras do Programa Especial da FaE/UFPel, disponíveis para análise, revelaram-se uma fonte singular para essa finalidade.

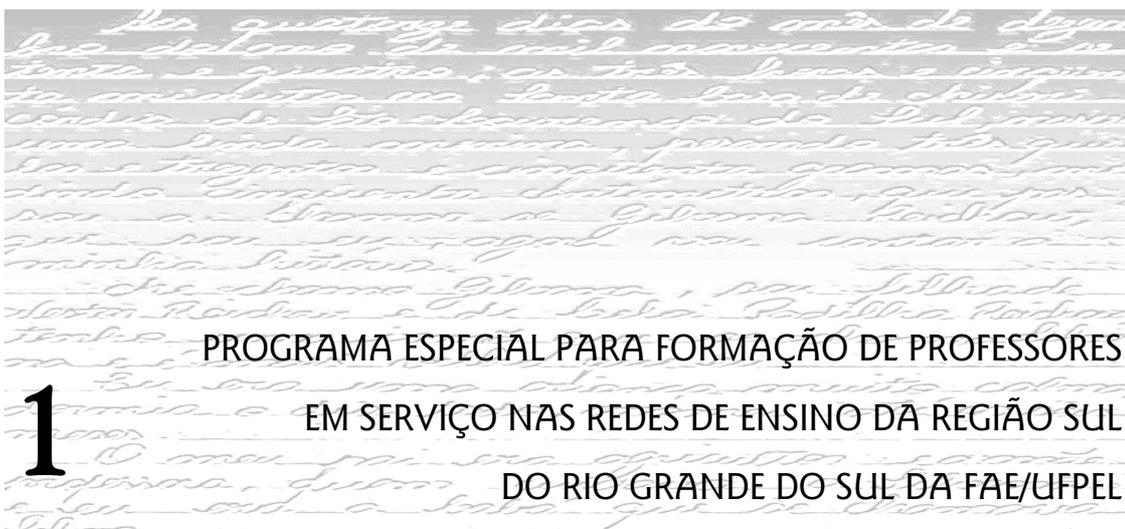
Para a realização deste estudo, levei em consideração dois momentos: a revisão bibliográfica e a análise dos Memoriais Individuais escritos pelas alunas-professoras. Assim, busquei evidências para responder à questão central da pesquisa, ou seja, como cada professora pesquisada tornou-se a profissional que é?

Para o desenvolvimento deste trabalho, ancorei-me nos seguintes autores: Nóvoa (1987, 1991, 1992, 1997), Tardif (1991, 2000, 2002), Touraine (1997), Perrot (1998), Alcàzar i Garrido (1992, 1993), Thompson (1992), Scott (1990), Errante (2000), Moita (1995), Bourdieu (1996), Sacristán (1995), Lüdke e André (1997), Martinazzo (2000), Fazenda (1997), Peres (2002), Queiróz (1998), Mansini (2000), Gomes (1996), Minayo (1992), Montenegro (1992, 1993), Abrahão (2001, 2004), Catani (1997), Costa (1995), Fontana (2000), Freire (1996), Kramer e Souza (1995, 1996, 1998), Kieling (2000), Marques (1992), Santos (1995), Hypólito (1997), Bosi (1979), Souza (1996), Lahire (1997), Delors (1999) e Pinto (1998).

Organizei a dissertação em três capítulos. No primeiro, a seguir, apresento, com base nos documentos disponíveis na FaE/UFPEL, alguns aspectos da proposta e da estrutura do Programa Especial, destacando desde as primeiras experiências da Faculdade de Educação com essa modalidade de curso até o funcionamento das turmas atuais, o currículo do curso, o processo de avaliação, entre outros. O objetivo desse capítulo é subsidiar o/a leitor/a na compreensão do quê e como funciona o PEFPS. Para entender a produção dos Memoriais Individuais pelas alunas-professoras é preciso necessariamente entender a proposta do curso.

No capítulo dois, indico os percursos da investigação. Do “encontro” com os Memoriais Individuais ao processo de análise, ou seja, como realizei a pesquisa propriamente dita.

No capítulo três, realizo a análise dos Memoriais Individuais, elaborados pelas alunas-professoras, os quais contemplaram as seguintes temáticas: trajetória pessoal, trajetória escolar, escolha profissional e o confronto de saberes (práticas pedagógicas x cursos de formação). Posteriormente, traço algumas conclusões sobre a temática pesquisada retomando alguns aspectos centrais abordados pelas alunas-professoras nos Memoriais Individuais e aqui analisados.



A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, aprovada pelo Congresso Nacional, introduziu significativas mudanças na educação brasileira. No contexto dessa nova lei, encontra-se a proposição para que a formação dos/as professores/as das séries iniciais seja, preferencialmente, feita em nível superior.

Face a essa orientação, um expressivo número de professores/as de Educação Básica têm procurado os cursos superiores para adequar-se às exigências da LDB, qualificando, desta forma, o seu fazer pedagógico.

Sendo assim, a UFPel assumiu a responsabilidade pela formação de professores/as das escolas públicas e comunitárias da zona sul do estado, o que foi reconhecido diretriz básica pelo PNE (Cf., p. 113).

Tentando suprir a demanda pela formação docente em nível superior, foi constituído pela Faculdade de Educação da UFPel, no atual formato, o Programa Especial para Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Pelotas: Faculdade de Educação/ UFPel, 2001.

Este Programa Especial pretende proporcionar às alunas-professoras a qualificação dos saberes da prática, articulando teoria/prática e promovendo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Desta forma, pode-se dizer que o Programa para Formação de Professores em Serviço entende que, quando as alunas-professoras chegam à universidade, já trazem conhecimentos e histórias de vida, essenciais para prosseguirem seus estudos em busca de qualificação profissional. É importante que se perceba que a formação do professor em serviço ocorre por meio do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos oriundos da prática e as teorias que permitem melhor compreender esta prática. Assim, a síntese do vivido/estudado proporciona um processo crítico e ativo do fazer docente.

É nesse sentido, também, que o Programa Especial compreende a prática pedagógica enquanto função social e política prática, que vê o aluno como ser concreto, que necessita de instrumentos que ampliem a sua participação cultural, política e profissional na sociedade.

A perspectiva de trabalho realizada neste Programa Especial objetiva ultrapassar os limites da dicotomia teoria-prática e propõe a pesquisa como pano de fundo na instrumentalização da prática pedagógica. Segundo o projeto do Curso,

[...] o permanente confronto entre a prática advinda do concreto social/escolar e a teoria, recuperando-se, assim, a dicotomia teoria/prática. O curso busca a formação de um educador/pesquisador, uma vez que o trabalho pedagógico será encaminhado de forma a possibilitar-lhe a pesquisa de sua própria ação docente. (2001, p.5).

Percebe-se, então, que a organização curricular do curso dá ênfase à produção do conhecimento. Conhecimento este, construído historicamente pelas alunas-professoras, a partir de vivências e experiências significativas.

Portanto, verifica-se que esta organização curricular contrapõe-se à organização tradicional dos currículos, que entende o conhecimento como algo fora do sujeito que aprende, sem que haja percepção do seu processo de produção. Pode-se dizer que, nesta perspectiva reprodutivista, o conhecimento é dado como pronto e sua apreensão passa pela repetição, acumulando na memória dados, fatos e regras. Por ser a-histórica, esta concepção de conhecimento não fornece aos professores os elementos para a compreensão da escola e do trabalho docente no sistema capitalista, reforçando as diferenças entre produção manual e intelectual, entre planejamento e prática docente.

Contrapondo-se a este ensino de caráter reprodutivista, o Programa Especial tem como princípios norteadores: a) o trabalho docente como articulador curricular; b) a articulação teoria/prática e a interdisciplinaridade; c) o compromisso social e a democratização da escola; d) a elaboração do conhecimento como resposta aos problemas históricos das pessoas da realidade local.

O objetivo principal do Programa Especial é habilitar os professores para exercerem o magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e atuarem nas redes públicas – municipal e estadual – ou particulares de ensino, nos municípios da região sul do Rio Grande do Sul. No âmbito da FaE/UFPeI, a experiência com a formação continuada almeja associar ensino, pesquisa e extensão, além de investigar a própria prática docente.

Cabe ressaltar, que o conteúdo deste capítulo encontra-se embasado nos documentos do Programa Especial para Formação de Professores em Serviço nas Redes de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul.

A primeira turma de formação em serviço da UFPeI foi instituída em 1995, em um curso denominado “Programa de Formação para Professores Leigos das Redes Públicas de Ensino da Região Sul do Estado do Rio Grande do Sul”.

Num primeiro momento, este Programa direcionou-se às redes públicas de ensino, contando com 4 licenciaturas: Pedagogia, Matemática, Letras e Geografia. Como havia alunos-professores residentes em locais distantes, oportunizou-se o desenvolvimento das atividades pedagógicas através de encontros mensais, durante o ano, e períodos intensivos nos meses de janeiro e julho.

Em 1998 a FaE desenvolveu um programa mais ousado, oferecendo o curso de Pedagogia – Séries Iniciais – para atender, imediatamente, aos professores sem graduação, com dificuldades de acesso à universidade. Em regime especial noturno, 480 vagas foram oferecidas. A demanda foi tal, que obrigou a FaE a atender regiões mais distantes, sem acesso regular a Pelotas. A partir de 1999, mais 200 vagas foram abertas nas cidades de Arroio Grande e Jaguarão e essas turmas propiciaram o atendimento aos professores da fronteira do Brasil com o Uruguai.

Em 2002, a pressão colocou novas demandas em questão e, graças a isso, foram abertas mais quatro turmas, dessa vez em São Lourenço do Sul (2 turmas) e na própria sede, Pelotas (2 turmas), com a oferta de mais 280 vagas. Já em 2003 instalou-se uma nova turma com 70 alunos, desta vez no município de Canguçu.

O Programa baseou-se nos documentos produzidos em fóruns nacionais de formação docente e no Programa Pedagógico da UFPel, coordenado pela professora Maria Izabel da Cunha e publicado em 1991. Sinteticamente, ele obedeceu às seguintes diretrizes curriculares:

- docência como base de formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do fazer pedagógico;
- trabalho pedagógico como foco formativo;
- sólida formação teórica em todas as atividades curriculares: nos conteúdos escolares e nos especificamente pedagógicos;
- ampla formação cultural;

- contato dos alunos com a realidade das escolas (desde o início);
- incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- vivências de formas de gestão democrática;
- compromisso social e político da docência;
- reflexão sobre a formação do professor. (Cf. PNE, p. 112-113).

Para Kieling (2000, p. 142),

[...] a partir das diretrizes acima, [...] tem-se definido o perfil do profissional que se almeja formar, a saber: uma pessoa que tenha consciência de sua responsabilidade social, assuma crítica e construtivamente sua prática, esteja atenta e sintonizada com sua realidade, realize um processo continuado de reflexão teórica e elaboração conceitual sobre as condições histórico-sociais em que vive, e tenha como prática constante o estudo e atualização na sua área específica de conhecimento.

Desta forma, observa-se que existe a preocupação em organizar o curso de maneira que as atividades de reflexão e elaboração do conhecimento aconteçam como respostas aos desafios históricos das pessoas de determinada localidade, em que atuam os professores.

Segundo o documento sobre as linhas gerais do Programa Especial, a qualidade do ensino nas séries iniciais está vinculada à capacidade crítica-reflexiva que o professor apresenta para desenvolver a sua docência. Assim sendo, há o objetivo de formar professores questionadores, criativos, capazes de enfrentar os desafios pedagógicos vivenciados no dia a dia escolar.

Neste sentido, Kieling (2000, p. 145), destaca:

Os professores têm uma responsabilidade social com a produção do conhecimento, demandado pelas pessoas e grupos sociais a partir do enfrentamento de seus limites e de seus problemas históricos. A atividade profissional que desempenham, entretanto, coloca-os em condições relativamente privilegiadas de elaboração cognitiva. Cabe-lhes, portanto, muito da tarefa de elaboração de conceitos que ajudem às pessoas e grupos sociais a explicar as relações históricas constitutivas da Região Sul do Rio Grande.

Portanto, as atividades de reflexão e elaboração do conhecimento, promovidas pelo curso, almejam fundamentar, de forma mais complexa, a prática pedagógica dos alunos-professores. Para isto, a organização curricular do curso ocorre de modo a contemplar o permanente confronto entre a prática (vinda do concreto social escolar) e a teoria. Assim, o Programa Especial entende que poderá colaborar na promoção de um ensino de qualidade social.

Penso, porém, que a organização curricular do curso ficará melhor evidenciada, quando abordar sua estrutura de funcionamento. As colocações feitas, a seguir, referem-se à estrutura do curso.

1.1. ESTRUTURA DO CURSO

Como já foi mencionado anteriormente, o curso visa atender professores que exercem a docência nas séries iniciais. Para corresponder à demanda de produção de conhecimento, foi criado um currículo flexível, construído com os alunos a partir de suas necessidades pedagógicas. Contudo, houve o cuidado de atentar quanto a diretividade presente nas linhas gerais da organização teórica-metodológica. Nesse sentido, a partir de 2002, o curso ficou estruturado em 7 grandes segmentos curriculares:

- Fundamentos da Educação (FE);

- Teoria e Prática Pedagógica (TPP);
- Fundamentos e Conteúdos das Áreas Específicas de Conhecimento (FCAEC);
- Sistematização de Leituras (SL);
- Seminário de Coordenação e Apresentação das Atividades em Serviço (SC);
- Organização e Desenvolvimento de Pesquisas (ODP);
- Regência de Classe Acompanhada (RCA).

No fechamento do curso ocorre o Estágio Supervisionado com o Projeto de Ensino (ES) e, no último semestre, procura-se organizar o conhecimento do conjunto do curso através da Conceituação da Trajetória do Curso (CTC). A partir do projeto do PEFPS apresentado, de forma sintetizada, o objetivo de cada componente curricular:

Fundamentos da Educação

Visa desenvolver categorias e relações que possibilitam um trabalho pedagógico mais embasado. Desta forma, pretende ser um espaço para construir uma articulação com as experiências dos alunos-professores, trazendo-as como práticas a serem problematizadas pedagogicamente. Parte da base fundamental da Pedagogia, que é a sociedade vista conforme as relações que constituem o ato educativo, especialmente o processo escolar. É importante salientar que a Sociologia, a Economia, a Política, a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia, a Ciência Política, a História, a Geografia, entre outras “ciências”, contribuem com categorias importantes para deciframos e entendermos o processo da educação no contexto social.

Teoria e Prática Pedagógica

Busca compreender a diversidade e a multiplicidade de relações que constituem a prática pedagógica, ou seja, os problemas práticos do cotidiano escolar.

Fundamentos e Conteúdos das Áreas Específicas do Conhecimento

Este bloco possui grande flexibilidade para a adequação do curso às demandas dos alunos-professores.

Tal flexibilidade sustenta-se pelo seu caráter interdisciplinar. Pensa-se que a complexa realidade pode ser enfrentada, com maior segurança, através de um processo mais simples. Em vez de seccioná-la, procura-se aproximar as referências que normalmente se usa para conceituá-la, uma vez que a realidade é constituída pelas vivências da pessoa no seu fazer histórico. Assim, a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências e os Estudos Sociais, são disciplinas trabalhadas para proporcionar melhor compreensão das relações sociais.

Seminário de Coordenação e Apresentação das Atividades em Serviço

A proposta deste bloco é identificar as carências dos alunos-professores e promover atividades diferenciadas para a superação das dificuldades. Isso poderá ocorrer através de atendimento individual ou em pequenos grupos, através de seminários, palestras, mini-cursos, filmes, estudos em grupos, estudos orientados e com o acompanhamento de monitores, estudos específicos de reforço e embasamento da aprendizagem da Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Regência de Classe Acompanhada

Tem por objetivo trabalhar com a concepção histórica do conhecimento, a partir das salas de aula dos alunos-professores. O acompanhamento acontece de forma direta – pelas visitas – e indiretamente, através das discussões teóricas e práticas dos problemas e condições de ensino dos professores em suas escolas, possibilitando a revisão das estratégias de ensino adotadas e do planejamento das atividades, fundando-se em bases concretas e com perspectiva de superação dos problemas colocados pelas próprias práticas dos docentes da região.

Sistematização de Leituras

Pretende oportunizar maturidade intelectual aos alunos através do “diálogo” sistemático com grandes pensadores e pedagogos, possibilitando uma conceituação abrangente da escola e da pedagogia.

Organização e Desenvolvimento de Pesquisa

É outro espaço que segue orientação da ANFOPE. Visa sistematizar o estudo de metodologia da pesquisa e a execução de projetos de pesquisa, tornando-a parte do fazer pedagógico do professor. É preciso salientar que foi nessa disciplina que os Memoriais Individuais foram solicitados, conforme já mencionei.

Estágio Supervisionado com Projeto de Ensino

Pretende possibilitar ao aluno-professor a organização de uma síntese dos procedimentos didático-pedagógicos elaboradas no decorrer de seu processo de formação, sistematizando-os num projeto de ensino que será realizado durante os 6° e 7° semestres letivos.

Conceituação da Trajetória do Curso

Trata-se de um espaço que ocorre no último semestre, em que se pretende que o aluno organize sua trajetória anterior e no decorrer do curso, deixando claro para si mesmo e para os colegas seu percurso de formação, avaliando as interferências ocorridas no seu fazer pedagógico.

Após ter feito referências sobre a estrutura do curso, entendo que devo elucidar sobre alguns aspectos do seu processo avaliativo, conforme consta nos documentos do PEFPS.

I.2 AVALIAÇÃO DO CURSO

A avaliação do curso segue os seguintes critérios, de acordo com sua estrutura e especificidades das docentes:

- a avaliação, diagnóstica e terapêutica, que ao procurar detectar lacunas e deficiências acorrentes no desenvolvimento do projeto e problemas que os alunos não consigam resolver, objetiva corrigir distorções no processo de desenvolvimento do curso e orientar a recuperação e melhor aprendizagem dos alunos;
- a avaliação da aprendizagem que, ao final das disciplinas e de cada bloco, estabelecerá as condições de progressão do aluno para o bloco seguinte. A avaliação das disciplinas será expressa com as menções A (aprovado), P (pendência) e R (reprovado);
- ainda que considerando as especificidades da estrutura curricular, o aluno será avaliado globalmente por seu desempenho em cada bloco. A comissão coordenadora de cada turma – com a presença dos docentes que atuaram no bloco – fará a avaliação conforme o que foi organizado e planejado, além de relacionar critérios para a promoção ao bloco seguinte. Essa reunião de avaliação estabelecerá, para os alunos não-aprovados, as atividades complementares de recuperação em horário não coincidente com as atividades normais. No entanto, caso o aluno tenha tido desempenho inferior ao nível satisfatório determinado, ele será reprovado na disciplina ou no bloco;
- o caráter especial do Programa impede explicitar a migração para outros cursos da UFPel. Além disso, face à flexibilidade dos conteúdos, a turma não pode ser desfeita, pois os alunos ficam

atrelados à seqüência singular da turma. Por isso, a avaliação é decisiva: o aluno reprovado é excluído do programa, o que impõe decisão coletiva de avaliação. (PEFPS, 2001).

Portanto, foi possível observar, a partir da análise da Estrutura do Curso e de seu Sistema de Avaliação, que este Programa possui características específicas, as quais procuram atender a demanda da formação de professores(as) em serviço. Assim, uma de suas principais características é a de proporcionar às alunas-professoras, elementos que enriqueçam suas práticas reflexivas, as quais visam a articulação entre prática e teoria. Deste modo, as docentes vão se tornando pesquisadoras, protagonistas de seu fazer pedagógico. Ao se tornarem pesquisadoras, as alunas-professoras conseguem encontrar e construir novas explicações para os problemas que enfrentam em seu cotidiano escolar e, conseqüentemente, adquirem condições de identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática. Os Memoriais Individuais com os quais trabalhei foram produzidos nesse espírito da formação docente articulada ao processo de pesquisa (pesquisa “de si”, da comunidade escolar, do entorno da escola, dos processos de aprendizagem, da cultura dos alunos, etc.), que visa a ação-reflexão-ação e, principalmente, no sentido de fazer as professoras refletirem a sua condição como “ser no mundo” e dos sentidos de seu ofício.

A seguir, para melhor compreender como e por que realizei este estudo, relatarei, no próximo capítulo, os caminhos percorridos na pesquisa.



A memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro... (LE GOFF, 1996, p.27).

Não há um sujeito que olha para um objeto. Há um sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos. (KRAMER, 1998, p.21).

O interesse por essa pesquisa emergiu, conforme foi mencionado, da minha prática profissional docente, que vem sendo construída paralelamente em escolas públicas de séries iniciais e junto ao Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Por isso, optei em analisar as escritas autobiográficas contidas nos Memoriais Individuais, elaborados pelas alunas-professoras, tendo por objetivo compreender a relação entre suas histórias de vida e as opções, por elas feitas, pelo magistério nas séries iniciais. Desta forma, procurei entender como as professoras pesquisadas tornaram-se as profissionais que são.

Inicialmente é preciso fazer algumas considerações sobre os Memoriais Individuais, os relatos escritos feitos pelas alunas-professoras durante a realização do curso de formação. Esses relatos foram solicitados pela disciplina ODP (Organização e Desenvolvimento da Pesquisa), através dos coordenadores³ do Programa Especial, no ano de 2002, no caso das turmas 7, 8, 9 e 10 que estavam iniciando, naquele momento, o curso.

A disciplina de ODP foi desenvolvida seguindo determinações da ANFOPE⁴, com a incumbência de organizar e encaminhar a execução de projetos de pesquisa relacionados ao fazer pedagógico das professoras, privilegiando a conceituação das relações escolares internas e seu entorno.

A perspectiva que sustenta esta disciplina é a do(a) professor(a) pesquisador(a), ou seja, a do(a) professor(a) que desenvolve sua prática baseada na ação-reflexão-ação.

Em outras palavras, o(a) professor(a) pesquisador(a) é aquele(a) que desenvolve uma atividade profissional que se baseia no espírito crítico-criativo, no desejo de desvelar o mundo e de compreender os acontecimentos vivenciados por seus(suas) alunos(as). Nesta perspectiva, o/a professor/a é compreendido/a como protagonista da prática que (re)cria, subverte e faz a mediação entre as decisões externas e a sua turma.

³ Coordenadores do Programa Especial: turma 7 (sete), São Lourenço do Sul, professora Eliane Peres; turma 8 (oito), São Lourenço do Sul, professora Lígia Cardoso Carlos; turma 9 (nove), Pelotas, inicialmente professor José Fernando Kieling e posteriormente professora Márcia Alves; turma 10 (dez), Pelotas, professor Elomar Tambara; turma 11 (onze), Canguçu, professora Siara Marroni Nietiedt. A função do coordenador de curso é organizar o currículo ao longo do curso com as alunas, acompanhar as disciplinas em serviço (RCA, ODP, SL), enfim, acompanhar o trabalho pedagógico de cada turma. Tudo isso é feito semanalmente nos Seminários de Coordenação.

⁴ Declaração de voto da professora Helena Costa de Freitas, representante da ANFOPE, ao documento do G.T. Licenciaturas da SESUMEC (Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Formação de Professores).

O professor-reflexivo é aquele docente “ativo, reflexivo, questionador e também, possivelmente, dotado de um ‘saber’ que lhe é próprio como grupo” (MENGA; LÜDKE, 1997).

A disciplina Organização e Desenvolvimento da Pesquisa (ODP) almeja exercitar esta atitude reflexiva.

No Guia de Orientação para as Disciplinas em Serviço do Programa Especial (2002, p.3), distribuídos às alunas no início do primeiro semestre do curso, no qual continham as orientações para as disciplinas em serviço é dito, em relação a ODP, que:

Esta disciplina visa discutir, organizar e encaminhar a execução de projetos de pesquisa e construir estratégias apropriadas para o desenvolvimento de investigações de forma progressivamente mais complexas, privilegiando a conceituação das relações escolares internas e seu entorno.

Quando propomos esta disciplina não é no sentido apenas de uma aprendizagem formal de pesquisa. A perspectiva que a sustenta é a do **professor-pesquisador**, ou seja, a idéia do professor como profissional que deve desempenhar um papel cada vez mais ativo em seu próprio trabalho, que desenvolva uma prática baseada na **ação-reflexão-ação**.

Em outras palavras, o **professor-pesquisador** é aquele que desenvolve uma atitude profissional que se baseia na curiosidade, no desejo de compreender o mundo e todos os acontecimentos vivenciados na escola e com os seus alunos; uma atitude baseada na persistência, no espírito crítico, na dúvida de suas próprias respostas e hipóteses dos problemas da comunidade e da escola. Há um entendimento, na atualidade, de que os professores são os **protagonistas da prática**, **agentes ativos** nas políticas públicas, na escola e na sala de aula, **mediadores e transformadores** privilegiados das propostas de ensino. Nesta perspectiva, o professor é visto como **protagonista principal da prática que reinterpreta, cria, recria,**

subverte e faz a mediação entre as decisões externas e a sala de aula. O professor-reflexivo é aquele profissional “ativo, reflexivo, questionador e também possivelmente dotado de um ‘saber’ que lhe é próprio como grupo” (MENGA LÜDKE, 1997). A disciplina ODP visa justamente exercitar esta atitude reflexiva e crítica. Neste sentido, neste primeiro semestre, a primeira atividade da disciplina será a elaboração de um memorial individual.

Foi neste sentido, os coordenadores do Programa Especial solicitaram às alunas-professoras a elaboração dos Memoriais Individuais, no 1º semestre do curso, em 2002. O objetivo era o de que as alunas-professoras fizessem uma reflexão sobre sua trajetória pessoal e profissional, no sentido de analisar sua condição sócio-histórica e cultural para compreensão das escolhas profissionais que fizeram e fazem cotidianamente nas escolas e salas de aulas. Os relatos escritos são importantes e necessários porque a coordenação do Programa Especial entende que as professoras precisam reconhecer sua própria condição de sujeito sócio-cultural para poder discutir sua prática, os conteúdos e as metodologias de ensino, melhor redimensionando-as.

Segundo ainda o Guia de Orientação para as Disciplinas em Serviço do Programa Especial (2002, p.3):

O Memorial é a sua história! A sua biografia! É o registro da sua vida pessoal e profissional. Não há como separar. Nós somos um só. O nosso nome, a nossa história, experiências, crenças, valores, concepções, anseios, medos, conquistas, não nos abandonam quando entramos em uma sala de aula. Quando escrevemos sobre nós mesmos, mesmo que seja sobre nossa vida profissional, isso também é assim. O memorial tem uma função formativa: pensar sobre nós mesmos, sobre nossa história e sobre aquilo que fizemos ou deixamos de fazer em nossa prática cotidiana. Esse procedimento permite, na discussão e no confronto de idéias, exercitar o princípio da ação-reflexão-ação. Memorial é uma narrativa de si e da própria experiência. É um exercício

de “retomar a própria vida”. Memória... reminiscência... recordação... lembrança...

Os Memoriais Individuais contemplaram as seguintes temáticas: trajetória pessoal, trajetória escolar, escolha profissional e confronto de saberes (minha prática x curso de formação). Essas temáticas seguiram o roteiro indicado no Guia de Orientação para as Disciplinas em Serviço, documento elaborado pelos/as coordenadores/as entregue no início do semestre às alunas. Sendo assim, todas elas construíram seus memoriais, segundo o roteiro. Mesmo assim, pode-se antecipar, cada Memorial tem uma singularidade decorrente das experiências e vivências de cada professora e dos sentidos que atribuiu a cada temática solicitada.

Escreveram, em sua primeira etapa, sobre sua trajetória pessoal, ou seja, família, pertencimento comunitário, primeiros anos de vida, etc. Em um segundo momento, descreveram sua trajetória escolar, desde o ingresso na escola, até a conclusão do ensino médio. Nesse aspecto, rememoraram professores/as, colegas, vivências e experiências escolares negativas e positivas, refletindo sobre elas. Na terceira parte, relataram e analisaram sua escolha pelo magistério. Por fim, na última parte, no tema do confronto de saberes, procuraram evidenciar as relações entre suas práticas pedagógicas e o curso de formação.

Compreendendo as condições de produção dos Memoriais Individuais, considero importante fazer algumas considerações sobre a escolha dos doze Memoriais que são analisados nesse trabalho. A escolha dos Memoriais Individuais deu-se em função da disponibilidade à pesquisa e, também, porque estes relatos escritos apresentavam-se extremamente significativos, repletos de vivências pessoais e profissionais.

Conforme indiquei, os 12 Memoriais Individuais aqui analisados são de alunas-professoras da turma 7, de São Lourenço do Sul. Atualmente estas alunas freqüentam o sétimo semestre do curso, pois o mesmo teve início em março de 2002. A turma 7 do PEFPS é constituída por 64 alunos, sendo 62 do sexo feminino e 2 do sexo

masculino. Desse total, 55 são professoras que atuam na rede municipal de São Lourenço do Sul: 12 na zona rural, 5 de Escolas Pólo, que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais e finais, e 7 trabalham em escolas multiseriadas, ou seja, pequenas escolas em que uma única professora atende duas ou mais séries iniciais do ensino fundamental, além de preparar a merenda e garantir a limpeza.

Oriundas da rede estadual, a turma conta com 7 alunas, sendo duas da zona rural e 5 da zona urbana de São Lourenço do Sul. Possui, ainda, uma professora do município de Turuçu e uma do município de Pelotas (localidade de Corrientes).

Cabe esclarecer que 50% das alunas da turma 7 possuem experiência de mais de 10 anos de magistério, sendo que 3, aposentadas, retornaram às funções através de concurso público.

A média de idade verificada situa-se entre 25 e 55 anos, aproximadamente. Esse é em dados gerais o perfil da turma 7 de São Lourenço do Sul.

Considerando meu interesse em analisar histórias de vida de professoras/es e sabendo da riqueza de dados que continham os Memoriais Individuais das alunas da turma 7, que permitiriam um estudo sobre trajetórias de professoras de séries iniciais, em 2003 conversei com as alunas dessa turma sobre meu interesse em realizar um estudo a partir desses seus Memoriais. Foi decorrente dessa conversa que me foram disponibilizados doze desses relatos escritos. É com eles que desenvolvi a pesquisa. Esses doze Memoriais pertencem as professoras que apresento no quadro a seguir:

NOME	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	LOCAL DE TRABALHO EM 2002	TIPO DE TURMA
Ângela	41 anos	17 anos	Escola Estadual Padre José Herbat (zona urbana)	Seriada
Gilvana	29 anos	8 anos	Escola Pólo Germano Hübner (zona rural)	Seriada
Lora	37 anos	13 anos	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pólo Francisco Frömming (zona rural)	Seriada
Mara Dayane	55 anos	24 anos	Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Marina Vargas (zona urbana)	Seriada
Renata	43 anos	25 anos	Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Izolina Passos (zona urbana)	Seriada
Rosa	39 anos	18 anos	Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves (zona urbana)	Seriada
Sandra	29 anos	10 anos	APAE/Secretaria de Educação (zona urbana)	Multiseriada
Gleci	39 anos	20 anos	Escola Municipal de Ensino Fundamental Luís Antonio de Abreu Moraes (zona urbana)	Seriada
Dirce	39 anos	16 anos	Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Marina Vargas (zona urbana)	Seriada
Rossana	41 anos	23 anos	Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Marina Vargas (zona urbana)	Seriada
Antônia	47 anos	27 anos	Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Marina Vargas (zona urbana)	Seriada
Tarcilda	52 anos	36 anos	Escola Estadual de Ensino Médio Cruzeiro do Sul (zona urbana)	Seriada

Veja-se, pelo quadro, que a professora com menos tempo de experiência tem 8 anos de magistério e é, também a mais jovem, e a professora com mais tempo de docência tem 36 anos de atividade na carreira. Das doze professoras, apenas duas atuam em escolas da zona rural, o restante trabalha na cidade. Nove das professoras trabalham em escolas municipais, duas em escolas estaduais, e, por fim, uma na APAE, em séries iniciais.

Feita a revisão bibliográfica e a coleta de doze Memoriais Individuais, realizei o trabalho de análise. Durante a leitura dos Memoriais Individuais, pude

constatar que eles se mostravam bem desenvolvidos, com muita riqueza de detalhes no relato das vivências pessoais e profissionais das docentes pesquisadas. Além dos registros escritos, as alunas-professoras acrescentaram “documentos” aos relatos, tais como: certidão de nascimento, lembranças da eucaristia, boletins escolares, fotografias pessoais, de familiares e de escolas em que trabalharam. Ao escrever sobre si mesmas, o fizeram com admirável sensibilidade, relatando suas experiências com muito sentimento. São relatos que emocionam e que permitem desvelar um pouco de cada ser humano e de cada profissional comprometida com a educação.

Analisando esses registros, esforcei-me para encontrar processos comuns que pudessem elucidar a construção da docência nas séries iniciais.

Algumas categorias de estudo, que considerei centrais após a análise dos Memoriais Individuais, são as que seguem: 1) primeiras experiências da vida escolar; 2) influência familiar, socioeconômica e a condição de gênero na escolha do magistério; 3) a contribuição do Programa Especial no fazer pedagógico das alunas-professoras. Estas dimensões evidenciadas são desenvolvidas no próximo capítulo com a finalidade de responder a questão fundamental desta pesquisa: como cada professora pesquisada tornou-se a profissional que é?

Em função da análise autobiográfica, este questionamento precisou sofrer alguns desdobramentos, tais como:

- De que forma as relações familiares, na infância, contribuíram, se é que contribuíram, para a escolha do magistério?
- E, nesta fase do desenvolvimento, que pessoas tiveram maior influência na escolha da docência?
- Que papel teve a escola, professores/professoras, na opção pelo magistério?
- A condição feminina influenciou na escolha pela docência?

- Qual tem sido a contribuição do Programa Especial no fazer pedagógico das alunas-professoras?

Compreender e analisar, através das histórias de vida, como as doze professoras pesquisadas tornaram-se as profissionais que são, implicou em “vê-las” a partir de suas percepções de mundo e da história que produziram em espaços sociais determinados e em dados momentos históricos.

O estudo que realizei tentou lidar com a singularidade de cada aluna-professora e com as determinações sociais e históricas que possibilitaram o aparecimento dessas singularidades. Portanto, ao pensar nesse estudo autobiográfico, levei em consideração o fato de que as professoras autobiografadas encontram-se situadas dentro de uma ordem social, cultural e econômica que as influenciou sobremaneira. Suas histórias estão, portanto, circunscritas a esse contexto. Suas trajetórias individuais estão estreitamente relacionadas com a rede de complexas relações que compõe o tecido social. Desta forma, a história familiar, as relações construídas por seus antecessores, cuja herança, memória e tradição fazem o passado compor o presente, apresentam determinações capazes de definir o possível no plano das escolhas.

No desenvolvimento da abordagem autobiográfica é preciso levar-se em conta a singularidade de cada história de vida sem generalizar, pois cada percurso é individual, assim como cada processo de formação docente é único. Portanto, torna-se imprescindível realizar um profundo esforço de compreensão, a partir da singularidade de cada sujeito que, ao narrar seu processo de formação e atuação docente, narra-se a si mesmo. Segundo Moita (1995), torna-se necessário estabelecer um diálogo entre o individual e o social, refletindo sobre suas articulações. A história de vida permite captar como uma pessoa, mantendo sua singularidade, transforma-se; evidenciar como ela mobiliza seus conhecimentos e valores, dando forma a sua identidade, através da interação com diferentes contextos.

A história de vida constitui-se numa espécie de informação captada oralmente ou em documentação escrita.

Segundo Queiróz (1998, p.20),

[...] a história de vida, por sua vez, se define como relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa individual dos acontecimentos que ele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence. Porém, o relato em si mesmo contém o que o informante houve por bem oferecer para dar idéia do que foi sua vida e do que ele mesmo é. Avanços e recuos marcam as histórias de vida; e o bom pesquisador não deve interferir.

A história de vida, descrita nos Memoriais Individuais elaborados pelas alunas-professoras, proporcionou-lhes um “exercício de voltar no tempo”. É como se o passado de cada uma pudesse ser “revivido” através do lembrar de suas vivências. Portanto, ao lembrar suas experiências pessoais e profissionais, as professoras conseguiram redimensionar fatos, emoções e acontecimentos que foram significativos em suas vidas.

Segundo Abrahão (2004a, p.202-203):

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si e se desvela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é o elemento chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: História de Vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. A

pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão do seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória”.

As (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra a sua trajetória.

No sentido colocado por Abrahão pode-se dizer que a escrita dos memoriais para as alunas foi muito mais que uma mera atividade acadêmica, permitiu que elas *se desvelassem para si e para os demais*. Possibilitou, acima de tudo, a autocompreensão, um maior conhecimento de si, de que nos fala a autora. E essa “arqueologia da memória”, o exercício de “rever o passado”, de dar sentido ao já vivido, apresentou-se, nesta pesquisa, registrado nos Memoriais Individuais. A partir do exercício da narrativa das histórias de vida, as alunas-professoras puderam rever aspectos de suas vidas familiares, suas origens, escolhas, sucessos, frustrações, seus processos de escolarização e formação, suas experiências e práticas pedagógicas nas diferentes fases da vida profissional.

Segundo Martinazzo (2000, p.9-10),

[...] o memorial é um desvelamento autobiográfico da história de vida de cada um, em forma de narrativa. Uma narrativa carregada de autocompreensão, onde cada um busca compreender o em-si-mesmo, o-ser-com-os-outros, a partir dos diferentes contextos socioambientais.

Assim como para Moita (1995), considere que nos relatos contidos nos Memoriais, havia a possibilidade de captar como uma pessoa se faz e como se transforma, no caso específico, como se fez/faz professora; como evidencia seus conhecimentos e valores, dando forma a sua identidade por meio do diálogo com os seus contextos.

Porém, não se pode deixar de destacar que a memória, contida nos relatos escritos, não é sinônimo de história. A memória, tal como a história, é seletiva na lembrança e no esquecimento, ambas lidam com um problema:

[...] as representações do passado, suas ligações com o contexto, suas aspirações sócio-políticas e intelectuais. Ambas utilizam-se do passado como substrato e se completam no fazer historiográfico. (PINTO, 1998, p.205).

Entendo, portanto, que compete à história a análise, a reflexão e a crítica sobre as memórias, uma vez que a memória projeta-se no presente com representações do passado, quando o indivíduo que “lembra” traz, apenas, o que está vivo, o que é capaz de vivenciar na sua consciência atual. Logo, esquecimentos e silêncios estarão presentes.

Em relação aos limites do uso da memória, Perrot (1998, p.358-359) nos diz que:

[...] ela não é forçosamente a verdade; ela também não é necessariamente a espontaneidade. A memória é sempre algo reconstruído. É construído em função das experiências da pessoa que fala. Essa pessoa vai, inclusive, esquecer de muitas coisas e, talvez, no momento mesmo em que ela estiver falando, vai construir a maneira pela qual ela percebe seu passado, o passado de seus pais e de seus avós. Por conseguinte, a memória é, ao mesmo tempo, extremamente importante e extremamente frágil. Não se

pode nutrir um excesso de romantismo em relação a essa memória; é preciso interpretá-la, inserindo-a num conjunto vasto de fontes.

Assim sendo, quando se analisa o registro escrito das histórias de vida das professoras, não importa tanto saber o que, dessas recordações, corresponde ao “vivido de fato”, o que realmente aconteceu. O importante é o “quê” as professoras lembram de suas vivências, como percebem suas experiências, quais fatos ou situações mais significativas são rememoradas e o que desejam revelar e, de certa forma, ocultar.

É preciso considerar, também, que a “memória é um trabalho” e,

[...] como atividade, ela refaz o passado segundo os imperativos do presente de quem rememora, resignificando as noções de tempo e espaço e selecionando o que vai e o que não vai ser “dito”, bem longe, naturalmente, de um cálculo apenas consistente e utilitário. (GOMES, 1996, p.21).

Sabemos que os Memoriais Escritos não revelam uma realidade pessoal, escolar e profissional “tal qual se passou”. As memórias da infância, do cotidiano escolar, da escolha profissional, da trajetória como professoras, ao serem escritas, foram, certamente, *refeitas, reexaminadas e reconstruídas* no momento mesmo da rememoração. As memórias são lembranças, reminiscências dinâmicas, reatualizadas, resignificadas. Ao escreverem suas memórias, as professoras, além de socializar sua história, uma representação da história de seu grupo, da sua comunidade e da sociedade à qual pertencem, escreveram *de e sobre si* mesmas e, de alguma forma, também, para si (reelaborando e avaliando experiências e vivências). Nesse sentido, os memoriais escritos podem ser considerados *narrativas de si*, ou como caracterizou Errante (2000), *narrativas de identidade*, que não podem ser entendidas como algo fixo e rígido, mas como um estado de ser e de fazer-se constantemente.

O fundamental disso tudo é considerar que ao trabalhar com memórias o(a) pesquisador(a) deverá observar algumas questões como, por exemplo, “distinguir separadamente o fenômeno histórico e a memória que o indivíduo ou o grupo de indivíduos mantêm daquele fenômeno” (ALCÀNZAR I GARRIDO, 1992/93, p.39). A memória é, por um lado, sempre mediada pelo presente, moldada pela percepção e pela experiência individual e, por outro lado, é o cenário onde se estabelece:

[...] uma reflexão entre a força dos significados socialmente definidos e que são registrados cotidianamente na memória e, em outros momentos, a forma como o acontecimento histórico vivido, se constitui em território de experiências transcendendo ao socialmente estabelecido. (MONTENEGRO, 1992/93, p.57).

Significa dizer que a memória tem uma dimensão individual, advinda da singularidade da vida do sujeito e uma dimensão coletiva, advinda do mundo social e cultural do qual o sujeito participou ou participa e do pertencimento a um determinado grupo.

Nesta pesquisa, a narrativa proveniente dos Memoriais Individuais possibilitou-nos ver as alunas-professoras como sujeitos de sua história sócio-cultural. Considero que a narrativa tentou devolver às alunas-professoras “através da singularidade e da especificidade, o ‘mundo’ que reside na história de cada uma” (NÓVOA *in* ABRAHÃO, 2001, p.10). Nesse sentido, os Memoriais não podem ser compreendidos sem suas vinculações históricas, ou seja, a intrincada relação objetividade-subjetividade, indivíduo-coletividade, singularidade-totalidade, particularidade-universalidade, parte-todo, não são separáveis e precisam ser observadas ao se analisar histórias de vidas. Há mesmo, como afirmou Nóvoa, um “*mundo*” na história de cada pessoa.

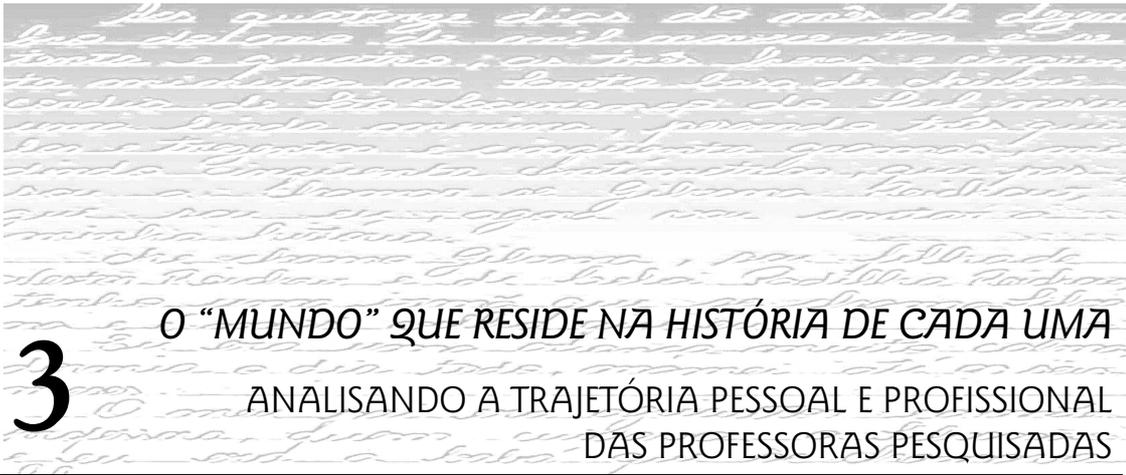
É preciso considerar, também, ao se trabalhar com memórias, que o processo de rememoração depende do interesse e da disposição dos sujeitos para lembrar (THOMPSON, 1992); que a memória é “construída a partir de um universo

diversificado de marcas” (MONTENEGRO, 1992/93, p.60), ou seja, o sujeito não fala de um único lugar e nem de uma experiência que tem uma lógica e uma racionalidade conscientemente organizada. O trabalho de rememoração é um processo ativo. A narrativa não é, portanto, linear, nem é marcada por um tempo único. Ela permite, ainda, o reconhecimento de que a (re)constituição temporal da vida só adquire significado na articulação com a memória coletiva.

Rememorar é partir de questionamentos presentes, para trazer o vivido como opção de busca atenciosa, em relação às trajetórias construídas no presente e no futuro. Não se trata, apenas, de lembrar o passado, mas, sim, de interagir com o presente.

Compreender a história das professoras pesquisadas e dela retirar elementos explicativos abrangentes a respeito da influência dos processos de formação familiar, da escolarização e das experiências em geral na prática pedagógica das alunas-professoras, implica entender o fazer historiográfico como um processo dinâmico, complexo, em que memória e história estão interligadas.

Considerando essas questões é que analiso as escritas autobiográficas das professoras pesquisadas, tentando compreender como elas se tornaram as profissionais que são.



O passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte.

(BOSI, 1979, p.48).

Refletir sobre “Histórias de Vida das Professoras” implica ver as professoras em relação com a história do seu tempo, possibilitando a intersecção das histórias de vida com a história da sociedade, evocando, assim, as escolhas, experiências e contingências vivenciadas por elas.

Portanto, para aflorar o passado, creio que cada aluna-professora precisou “puxar” os fios de sua memória. Memória que, possivelmente, vai construindo um novo conhecimento sobre sua própria profissão, ao mesmo tempo em que faz com que cada narradora encontre-se consigo mesma. O processo de recordar é construtivo e tem função social, na medida em que, de acordo com Bosi (1979), ele também é constituidor da história coletiva de uma sociedade e da cultura de um povo. Memória que é, por si mesma, social, pois que se forma a partir dos encontros que a vida proporciona, das pessoas com quem se convive, das vivências que se experimenta, dos grupos sociais com e nos quais interagimos. As professoras pesquisadas, através do fio da memória, refazem a trajetória de suas vidas pessoal e profissional,

reconstruindo-a. De suas descrições emergem pessoas, lugares, fatos e, conseqüentemente, vai se configurando a história de seu contexto social.

Desta forma, no conjunto das narrativas das professoras, pode-se observar traços singulares que constituem a identidade das docentes. Junto a eles, deve-se considerar o contexto social que influenciou a constituição do “ser profissional e pessoal” de cada uma delas. Portanto, pode-se dizer que, as professoras pesquisadas, foram se constituindo, ao longo do tempo, através de suas ações individuais e das relações que estabeleceram com o contexto social.

Segundo Souza (1996, p. 115),

[...] o individual e o social, as estruturas internas da subjetividade e as estruturas sociais externas longe de serem estranhas por natureza e de se excluírem mutuamente, são ao contrário dois estados da mesma realidade, da mesma história coletiva que se depositam e se inscrevem simultaneamente e indissociavelmente, no corpo e nas coisas.

Portanto, é nas relações sociais que as maneiras de conceber e de elaborar o mundo e a si mesmo são produzidas e transformadas, à medida que os sujeitos articulam dialeticamente sua subjetividade e as relações sociais vividas.

Deste modo, percebe-se que a identidade profissional das docentes é decorrente de traços peculiares e de interações sociais com diferentes contextos, tais como família, escola, comunidade, universidade, etc. Isso aparece visivelmente nos Memoriais. Essas interações sociais, que as docentes pesquisadas realizaram e realizam e que contribuem para construir sua identidade pessoal e profissional, encontram-se registradas nos relatos escritos. São lembranças de fatos e vivências, considerados significativos pelas alunas-professoras e que influenciaram no seu modo de *ser* e de *fazer* e na sua escolha, formação e prática docentes.

Dentre as categorias/dimensões observadas a partir da análise das doze autobiografias, pode-se destacar: as primeiras experiências com a vida escolar e as

marcas deixadas pela primeira professora; a influência familiar, socioeconômica e a condição feminina na escolha da docência e, também, o Programa Especial e sua contribuição no fazer-pedagógico das alunas-professoras. Embora essas dimensões tenham sido decorrentes de orientações para a construção dos Memoriais, cada professora pesquisada trouxe sua história pessoal e profissional de forma singular, única, isto é, cada docente encontrou uma forma própria de a reexaminar, desvelar e revelar. A escrita do Memorial foi uma possibilidade de reconstrução e ressignificação da própria vida de cada uma. *Dizer-se de si* foi um exercício de retomar a vida.

As alunas-professoras, autoras dos Memoriais, deixaram evidente em seus relatos que a construção dos registros escritos foi significativa, pois o já aprendido, porque vivido, necessita ser tematizado, dito, refletido, ser narrado para que elas próprias saibam o que mais querem e precisam aprender, ou seja, os saberes que buscam e o que precisa e pode ser *refeito* em suas vidas.

E, nesse sentido, fui analisando fatos, vivências e experiências rememorados pelas professoras, que ajudaram a dar consistência e continuidade as suas próprias práticas docentes e que contribuíram para que eu respondesse a minha questão central de pesquisa: como cada professora pesquisada tornou-se a profissional que é?

Segundo as alunas-professoras, ao rememorar suas trajetórias pessoais e profissionais, perceberam que o processo de constituição profissional docente apresenta vínculos com as suas experiências familiares e escolares.

Segundo Tardif (2002, p.64), a formação docente provém:

[...] de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provém da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal [...] Nesse sentido o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da

sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

Portanto, penso que é importante colocar algumas reflexões das alunas-professoras sobre suas primeiras experiências com a vida escolar e as marcas deixadas pela primeira professora, uma vez que elas permitem perceber algumas relações com a escolha e a prática profissional das professoras.

3.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM A VIDA ESCOLAR E AS MARCAS DEIXADAS PELA PRIMEIRA PROFESSORA

Uma dessas experiências escolares refere-se a pessoas da família, que freqüentando a escola, lhes despertavam a curiosidade. Ou o fato de haver parentesco próximo com professores e as conversas sobre escola ou estudos serem freqüentes no dia-a-dia ou, ainda, a assistência de familiares no ato de realizar as tarefas escolares. São estes motivos ou situações que permitem que se explique o interesse pela experiência da escolarização de algumas das professoras pesquisadas.

Sobre este aspecto, a aluna-professora Rossana relatou:

Entrei na escola com a idade de 7 anos. Era uma escola situada no bairro onde fomos morar [...].

Lembro de minha mãe levando-me pela mão e incentivando-me a estudar. Eu era magrinha, parecia que ia quebrar, cabelos longos, feliz, saltitante, mas com um pouco de medo, talvez ansiosa [...]. Recordo a professora fazendo a chamada da turma e apresentando a sala em que íamos ficar. Fiquei bem, minha turma era muito legal [...].

Nessa época, recordo que admirava duas mulheres importantes: minha mãe e a professora. Imitava a mãe, brincando de casinha e a professora, na

sua profissão. Passei a admirar esta profissão que nos leva a ser “importantes”, a rainha da sala de aula, então decidi ser professora.

Ao analisar o relato de Rossana, pude perceber que sua mãe a incentivou no início de seu processo de escolarização. Segundo as reflexões da aluna-professora, seu começo no universo escolar aconteceu de forma positiva, pois tinha uma turma “legal” e admirava a professora. Foi também esta admiração pela professora e pela docência que a levou a desejar o magistério como futura profissão. Havia, ao que tudo indica, a projeção de ser como duas mulheres que eram importantes em sua vida: imitar a mãe, talvez como “rainha do lar”, e a professora, como “rainha da sala de aula”. Associa-se aqui a questão da feminilidade. A identidade docente construída nas imagens femininas da mãe e da professora. Se gênero é uma construção social referenciada em representações simbólicas (SCOTT, 1990), parece que a mãe e a professora foram, de forma imbricada, as referentes na construção dessa mulher-professora.

Para Fontana (2000, p.26), a “importância da experiência escolar, legítima por excelência na sociedade moderna, está na raiz do ser professora”.

Ainda conforme Fontana (2000), é durante a infância que a criança começa a construir modelos de referência, valores, gostos, etc. Esses modelos de referência infantil, geralmente encontram-se vinculados à figura de seus genitores, familiares e amigos. No entanto, no início da escolarização, soma-se a esses modelos de referência, a figura da professora, que passa a ser uma pessoa importante na vida infantil.

Portanto, ao que tudo indica, um dos fatores que motivou Rossana a escolher o magistério, foi também o bom vínculo desenvolvido com a sua primeira professora e com a experiência de escolarização.

Assim como Rossana, a aluna-professora Sandra revela que seu ingresso na escola foi bom e que teve influência positiva da primeira professora no seu desenvolvimento escolar.

Conforme Sandra:

A minha professora da 1ª série chamava-se Arsônia, era prima de minha mãe e morava ao lado da minha casa. Então eu já conhecia e admirava ela, ia sempre a sua casa brincar com seus filhos. Existia uma grande amizade entre nós. Eu gostei muito que ela tivesse sido minha primeira professora. Gostava muito dela e íamos sempre juntas, a pé, para a escola. Lembrome que imitava a letra dela, porque achava bonita. Também gostava de suas explicações na aula, pois explicava bem os conteúdos [...].

Sempre fui esforçada e estudiosa. Participava bastante das aulas e gostava de responder as perguntas feitas pela professora.

Através do relato de Sandra, pude perceber que seu primeiro contato com a experiência da escolarização teve início na família, mais especificamente com Arsônia, prima de sua mãe e vizinha. Segundo a aluna-professora, Arsônia era uma pessoa querida, que explicava bem a matéria. E, assim, pode-se constatar que a afetividade foi o fator que aproximou ambas, fazendo com que o processo ensino aprendizagem se desenvolvesse de forma positiva, embasado no comprometimento pedagógico e no bom relacionamento entre professora e aluna.

Segundo Lahire (1997), a criança constrói esquemas de comportamento cognitivo e de avaliação, embasada nas relações com as pessoas que a rodeiam com maior frequência e por mais tempo, isto é, os membros da família e, posteriormente, com a comunidade escolar, mais especificamente, com a professora e colegas.

Logo, Lahire nos permite inferir que um dos fatores que pode ter motivado Sandra a ser professora, foi a aproximação vivenciada inicialmente com Arsônia, prima

de sua mãe. Essa experiência escolar, com vínculo familiar (a professora sendo prima da mãe supõe uma relação mais próxima), foi uma referência importante para Sandra na vida pessoal e profissional.

Feita a referência dos depoimentos escritos de Rossana e Sandra, fica evidenciado que as interações sociais ocorridas na infância de cada uma, entre elas seus familiares e a primeira professora, deixaram, em ambas, marcas positivas que contribuíram na construção da identidade profissional docente. Tanto é que elas rememoram a primeira professora, questão que não estava colocada no roteiro para escrita dos Memoriais. A importância da primeira experiência escolar e a lembrança positiva da professora da 1ª série não foram rememoradas a toa. Certamente tiveram uma centralidade na vida dessas mulheres-professoras. A primeira experiência escolar foi um tempo/espço fundamental em suas trajetórias.

Para Tardif (2002, p.67),

[...] as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo⁵ e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas

⁵ Trata-se, é claro, do tempo tal como é vivido e não do tempo cronológico expresso em termos de datas precisas. A reconstituição do desenvolvimento dos saberes docentes não pode ser confundida com a composição de crônicas ou com o estabelecimento de uma cronologia de experiências.

marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

Por conseguinte, há a preocupação em considerar o desenvolvimento pessoal do professor como parte vital de seu processo de formação. Sendo assim, dei prosseguimento à análise das demais histórias de vida das professoras pesquisadas, tendo por finalidade encontrar processos comuns, capazes de elucidar como se constrói a docência nas séries iniciais.

Para Nóvoa (1992a, p.25),

[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permite aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das histórias de vida.

Nesse sentido, penso que, durante a formação docente, é preciso recuperar a trajetória de vida, com os aspectos mais significativos internalizados pelas alunas-professoras. Assim, através da autoconsciência, oriunda das próprias vivências como alunas, haverá a oportunidade de ressignificar as relações pessoais e profissionais, realidade que ficou evidente na leitura dos Memoriais das alunas da turma 7 do PEFPS.

Cabe ressaltar que esse trabalho de análise das trajetórias de vida, permitiu-me perceber que, assim como as professoras Rossana e Sandra, oito, dentre as demais docentes pesquisadas, revelaram que seu ingresso na escola ocorreu de forma tranqüila e que a família contribuiu efetivamente para que isso acontecesse. O valor simbólico atribuído pelas famílias à escola foi recorrente nos relatos das alunas-professoras.

A seguir, transcrevo alguns relatos, começando por Gilvana, que conta como foi o seu ingresso no universo escolar.

O que mais me fascinava era ver a mãe ir para a escola, que ficava pertinho de casa.

Um dia, resolvi fugir para a escola atrás da mãe, que estava lá [...] Então, ela achou melhor colocar-me com 6 anos na escola, porque eu não parava mais em casa.

Na primeira série, fui aluna da professora Ceni Corvello Rojahn. Na escola havia duas salas de aula, cozinha e a casa da professora, que ficava junto ao prédio. A professora Ceni dava aulas, no turno da manhã, para duas séries e a mãe, no turno da tarde, para as outras três séries.

A escola era com classes multisseriadas de 1ª e 3ª séries. [...] Esta escola deixou-me ótimas recordações.

É preciso considerar que Gilvana *fugia para a escola atrás da mãe*, porque a mesma era/é professora (ambas são, hoje, colegas de escola e de faculdade). E esse fascínio que afirma que tinha em ver a mãe indo para escola revela as complexas determinações que operaram na formação da identidade pessoal e profissional de Gilvana, quiçá de todos/as filhos/as de professores/as. Como filha de professora a escola e a profissão foram constitutivas de sua identidade, algo quase “naturalizado”, ela nasceu e cresceu participando da vida profissional da mãe: *ela achou melhor colocar-me com 6 anos na escola, porque eu não parava mais em casa*. A docência foi um legado que Gilvana recebeu, filha e sobrinha de professoras, moradoras de uma comunidade rural, onde a escola e a professora são, ainda, figuras de destaque. A admiração e o fascínio de Gilvana talvez advenham daí e sua escolha determinada por essa situação.

Em outro caso, a aluna-professora Lora relatou que:

Enfim, eu completava meus sete anos e entraria para a escola no ano seguinte. Papai e mamãe já haviam me ensinado a escrever meu nome e as

letras do alfabeto, porém eu não sabia falar nada na língua portuguesa, além de “sim” e “não” (somente alemão).

Dia primeiro de março de mil novecentos e setenta e quatro – eis o dia tão esperado! Levantei-me cedo, arrumei-me, tomei café, peguei minha bolsa com todo o material escolar e fui ao encontro da turma, que já havia estudado nos anos anteriores e que me aguardava na estrada para levar-me junto.

A expectativa era grande: Como seria a escola? Quem seria a professora? Como seria o primeiro dia de aula? [...]

A professora foi a Ingart que, realmente, era querida, tinha muita paciência, preocupava-se com a nossa aprendizagem variando as atividades escolares e contando estorinhas do único livro de literatura que havia. Sempre que eu via o livro, sentia uma vontade imensa de ter um, só para mim, também.

Um dia, a professora pediu que comprássemos uma cartilha. Fiquei imensamente feliz [...]. Cheguei em casa e falei para meus pais que a professora havia pedido para levarmos algum dinheiro, para que ela pudesse comprar nossas cartilhas. Idéia que minha família logo aprovou.

Vê-se claramente no relato de Lora os sentidos atribuídos à escola pela família. Agricultores, falantes da língua alemã, com baixa escolaridade, os pais de Lora apostaram tudo na escola, criando uma alta expectativa em torno dessa instituição, tanto que Lora relembra o primeiro dia de aula: *dia primeiro de março de mil novecentos e setenta e quatro – eis o dia tão esperado! [...] A expectativa era grande: como seria a escola? Quem seria a professora? Como seria o primeiro dia de aula?* Ao se tornar professora certamente Lora “carregou” essas expectativas positivas e os sentidos que sua família atribuiu à escola desde sua mais tenra idade.

Os relatos de Sandra, Rossana, Gilvana e Lora, demonstram, claramente, a preocupação e o comprometimento das famílias com o início do processo de escolarização das filhas. Eram famílias, em sua maioria, da zona rural, que, apresentavam baixa escolaridade e, em alguns casos, havia pais analfabetos, os quais lutavam muito para ter uma vida digna. Além da preocupação com a sobrevivência, com os vínculos afetivos, as famílias preocupavam-se com a vida escolar de suas filhas.

Lahire (1997, p.172) focaliza a importância dos vínculos afetivos entre pais e filhos, quando se visa um bom desempenho escolar:

O apoio moral, afetivo, simbólico, mostra-se tanto mais importante, quanto sejam pequenos os investimentos familiares (por exemplo, o caso dos pais analfabetos). Ele possibilita à criança, sentir-se investida de uma importância exatamente por aqueles de quem ela está em vias de separar-se.

Em todos os casos relatados até aqui, os pais deram esse apoio moral, afetivo, simbólico, tão importante de que fala Lahire:

[...] lembro de minha mãe levando-me pela mão e incentivando-me a estudar (Rossana); papai e mamãe já haviam me ensinado a escrever meu nome e as letras do alfabeto. [...] Cheguei em casa e falei para meus pais que a professora havia pedido para levarmos algum dinheiro, para que ela pudesse comprar nossas cartilhas. Idéia que minha família logo aprovou (Lora).

Se para os pais a escola era algo tão fundamental e importante é lícito pensar que ver as filhas professoras era não só algo aceitável como desejável. É preciso lembrar que na maioria dos casos aqui estudados as famílias eram residentes na zona rural, pequenos agricultores. Assim, ao que tudo indica, os investimentos morais, afetivos e simbólicos que a família propiciou às alunas-professoras, possibilitou a valorização pessoal e o ingresso e desenvolvimento escolar tranquilos

dessas professoras e um conseqüente valor positivo atribuído à escola e à profissão docente.

Voltando às colocações de Lahire (1997), o desempenho escolar do aluno não deve ser vinculado a um único fator, ou mesmo a determinada forma de investimento familiar, tomada como modelo. Há explicações possíveis no modo como, numa configuração social específica, os alunos vivem em relação de interdependência e incorporam diversos tipos de capitais. O conceito de configuração social, centrada na reflexão de Lahire (1997, p.39-40) consiste no:

[...] conjunto dos elos que constituem uma “parte” (mais ou menos grande) da realidade social, concebida como uma rede de relações de interdependência humana.

No entanto, para Bourdieu (1996), a família atua como sujeito coletivo, mas, não se pode contestar que o contexto familiar é formado por pessoas que são, igualmente, sujeitos individuais. Nesse sentido, estes podem reagir, muitas vezes contra as decisões escolhidas pelos pais. De modo geral, as aspirações familiares e os anseios individuais não se excluem, mas convivem de modo conflitante no ambiente doméstico. Logo, pode-se compreender que as determinações dos pais não são soberanas e encontram resistência na reação dos filhos às tentativas de imposições.

Desta forma, percebe-se que o investimento dos pais na educação das alunas-professoras, não foi o único fator decisivo no seu bom desempenho escolar. As relações com a professora, colegas, membros da comunidade escolar e o contexto social também influenciaram nesse desempenho positivo.

Ainda citando Bourdieu (1996), é a família quem difunde o capital simbólico, social, cultural e econômico. Dentre estes tipos de capital, o simbólico que tem no nome da família seu elemento fundamental e pode-se associá-lo ao processo de nomeação e de identificação pública da família. Dessa maneira, todas as pessoas que possuem o mesmo nome de família são incluídas em uma unidade coletiva, que

se difunde além do núcleo familiar, incorporando os parentes portadores do mesmo sobrenome; o social, constituído pela rede de relações estáveis com pessoas de prestígio; o cultural, introjetado mediante inculcação e assimilação de disposições duráveis, - como os saberes acadêmicos -, e o econômico que é constituído pelo patrimônio familiar.

Portanto os relatos, até então analisados, levam a crer que as famílias das alunas-professoras pesquisadas investiram no processo de escolarização de suas filhas, por conceberem a escola como uma instituição capaz de complementar ou até de oferecer, em algum caso, o capital social e cultural e, também, pelo fato de instrumentalizá-las para o mercado de trabalho.

Além do valor que as famílias atribuíram ao processo de escolarização, foi possível verificar que as primeiras experiências da maioria das alunas-professoras com a escola foram embasadas na afetividade e no comprometimento pedagógico de suas professoras. Ao que tudo indica, esses fatores tornaram-se elementos estruturantes na formação dessas docentes. Mais do que um contato formal, a convivência no interior das escolas proporcionou relações fraternas, que contribuíram para que essas alunas-professoras descobrissem o prazer de ensinar e aprender.

Embora a maioria das docentes tenha revelado de forma positiva seu início no processo de escolarização, Ângela e Dirce, relataram que suas primeiras experiências com a escolarização foram vivenciadas a partir de práticas de ensino autoritárias, que favoreceram a submissão e a alienação. É preciso trazer à discussão essas experiências para mostrar que, os modelos de docência incorporados, quer pela positividade ou pela negatividade, são referentes na vida profissional e pessoal das professoras.

Ângela diz:

Ingressei na 1ª série juntamente com coleguinhas que conhecia e moravam perto de minha casa [...].

A professora chamava-se Santa, só que de santa não tinha nada. Era muito braba, não se podia conversar, nem olhar para os lados. Só que as classes eram muito antigas e eu e o mano sentávamos juntos. A mana sentava com uma moça atrás de nós.

O mano chorava o tempo todo, eu queria consolá-lo e a mana, com problemas mentais, só ria.

Enquanto isso, a professora Santa nos amedrontava com sua cara braba e olhos feios atrás dos grandes óculos [...].

Não consegui aprender nada naquele ano. Nem eu, nem meus colegas.

A aluna-professora Dirce recorda que:

Na primeira série fui aluna da professora Gleci Macedo Suriz, que atendia, também, a segunda série. Não tenho boas lembranças do meu ingresso na escola.

Sentávamos em duplas, eu e a Ana Lúcia, também da primeira série. Em poucos dias de aula, já conversávamos sobre nossas brincadeiras preferidas. Então, a professora disse que, se não parássemos de conversar, ficaríamos de castigo na hora do recreio. Mas veja a minha infelicidade: não sabia o que era castigo, pois minha mãe chamava-me a atenção em casa, quando fazia algo de errado e nunca tinha me colocado de castigo.

Chegou a hora do recreio e a professora pôs-me de castigo, juntamente com mais três colegas. Após alguns instantes, comecei a chorar desesperada, não por ter ficado de castigo, mas porque pensei que minha irmã, que estava na quarta série, iria para casa, deixando-me na escola e eu não teria com quem ir, pois a escola ficava a dois quilômetros da minha residência [...].

Diante do meu desespero a professora Helena Neugebauer, professora da minha irmã, foi chamar minha professora na casa dela, ao lado da escola. A esta altura dos acontecimentos, eu já estava mais do que desesperada. Então minha professora mandou-me para o recreio, mas meus colegas continuaram de castigo até seu final.

Hoje eu sinto que a professora atingiu seu objetivo, pois quando preciso falar em público fico muito nervosa.

Os relatos de Ângela e Dirce evidenciaram que, pelo fato das professoras serem autoritárias e rudes em algumas ocasiões, suas agressões verbais, além de humilhar as alunas, deixaram marcas ao longo de suas vidas. Entendo, portanto, que estas experiências vividas pelas alunas-professoras serviram de referenciais negativos, isto é, são qualidades indesejáveis que as docentes certamente procuram evitar como professoras. Em suma, tudo indica que a socialização escolar tem um peso importante na compreensão do saber-ser e do saber-fazer que são mobilizados e utilizados no exercício do magistério. Deste modo, pode-se dizer que uma parte importante da ação docente das professoras pesquisadas tem raízes em sua história de vida. Assim, compreendo que o que foi retido das experiências escolares e familiares dimensiona, ou pelo menos orienta, as ações realizadas na prática docente.

Prosseguindo na análise dos Memoriais Individuais, constatei que a opção pelo magistério deu-se por vários motivos, que abordarei a seguir.

3.2 A INFLUÊNCIA FAMILIAR, SOCIOECONÔMICA E A CONDIÇÃO FEMININA NA ESCOLHA DA DOCÊNCIA

As autobiografias das alunas-professoras revelaram que suas famílias apresentavam situação socioeconômica pouco favorável. Em geral, viviam do trabalho agrícola ou, por vezes, do emprego em escolas da zona rural, onde os pais atuavam como funcionários ou professores. Em qualquer um dos casos, tudo indica que

trabalhavam muito e ganhavam pouco. Vivendo neste contexto de dificuldades econômicas, pude perceber que as alunas-professoras investiram no magistério como futura profissão, porque viram neste curso chances de emprego público a curto prazo, via contrato ou concurso e, também, a possibilidade de uma remuneração fixa. Fatores estes que, possivelmente, permitiriam melhorar suas condições concretas de vida.

Alguns relatos evidenciam tal situação:

Dirce nos diz que:

A renda de nossa família era o salário que meu pai recebia, aliás, muito pouco para sustentar seis pessoas. Por isso, o trabalho que realizávamos na lavoura, servia para ajudar no orçamento [...].

Raramente participávamos de festas, jogos de futebol ou outros acontecimentos sociais, por falta de condições econômicas.

Ângela conta:

Meus pais são muito pobres e quase analfabetos (nem o nome assinam direito); estudaram só o primeiro ano. Porém, como meu pai sempre foi muito esforçado, a fase da fome já passou.

Rossana descreve:

Éramos uma família humilde e vivíamos com dificuldade, mas sempre tínhamos comida na mesa e festinha de aniversário, na qual minha mãe fazia os doces e salgados.

Para passear, guardávamos uma roupa especial.

Gleci relata:

Nasci no interior do município, localidade denominada Picada das Antas, onde residi até os três anos de idade.

Nessa época, meus pais eram pequenos agricultores, plantadores de fumo, que enfrentavam dificuldades para o sustento de seis filhos, dentre os quais sou a caçula e a única do sexo feminino.

Antônia narra:

Vovô dizia que após acontecer a forte crise de esquizofrenia de meu pai, que todos nós íamos morrer de fome, pois mamãe tinha que ficar cuidando do pai e nós éramos, ainda, muito pequenos para ficarmos sozinhos em casa. Foi então que mamãe resolveu morar junto com meus avós [...].

Rosa Mara conta:

Nasci no meio de muitas dificuldades, pois já era o quarto filho e meus pais tinham poucas condições financeiras. Somente meu pai trabalhava fora.

Gilvana descreve:

Me chamo Gilvana, sou filha de Nestor Reichow e de Celoi Padilha Reichow. Tenho uma irmã que se chama Silvana e é mais velha do que eu [...].

O meu pai era agricultor e minha mãe professora [...].

A mãe trabalhava o dia todo, às vezes longe de casa.

O pai trabalhava na lavoura e era sozinho para fazer tudo.

Sandra coloca:

Meu pai era funcionário público da Escola Agrícola Santa Isabel. Trabalhava na horta da escola.

Minha mãe era dona de casa e, às vezes, lavava a roupa dos alunos da escola para ganhar um dinheiro a mais.

Ganhavam pouco dinheiro, mas eram econômicos e nunca passamos fome. Aos pouquinhos, íamos comprando as coisas para dentro de casa e sempre se comprava primeiro o que era mais necessário. Para mim, nunca deixaram faltar nada.

Ao ler os relatos, pude constatar que as alunas-professoras são provenientes de famílias humildes, pouco favorecidas economicamente, que precisaram lutar muito para garantir a sobrevivência.

Embora alguns pais não tivessem conseguido freqüentar a escola por falta de oportunidade, demonstraram ter consciência de que a escolarização seria o caminho certo para suas filhas alcançarem melhor qualidade de vida. A pouca escolarização que a maioria dos pais possuía, em alguns casos, obrigava-os a aceitar trabalhos com baixas remunerações.

O desemprego, a rotatividade de ocupações, os baixos salários, o trabalho nas pequenas propriedades são, ao que parece, situações bem conhecidas por esses chefes de famílias. Por isso, sempre estimularam suas filhas a investir nos estudos e na carreira do magistério, para que tivessem uma profissão digna, renda fixa e, deste modo, uma vida melhor.

Nos relatos a seguir, as alunas-professoras demonstram que as condições concretas de suas vidas, dentre elas a econômica, tiveram um grande peso na opção pelo magistério. Além disso, pude perceber que a família exerceu grande influência na

escolha profissional das filhas, porque o meio em que vivem é permeado por uma cultura tradicional, em que a opinião, principalmente do pai, não costuma ser questionada.

Os próximos depoimentos evidenciam bem esse aspecto cultural da influência da família e das condições concretas de vida como definidoras na escolha pelo magistério.

Rosa Mara conta:

Após ter concluído o primeiro grau, ingressei no magistério por influência de meus pais [...].

Desta forma, decidi ser professora por acaso, por influência de outras pessoas, mas creio que fui escolhida no momento em que me apaixonei pela profissão.

Dirce relata:

Lembro que muitas vezes meu pai ia dormir à meia noite, ou mais tarde, e no outro dia, às 6h 30 min, já estava acordado para ir ao trabalho de funcionário público. Este sacrifício meu pai teve que passar para que pudéssemos estudar, pois éramos quatro filhos na escola.

Minha mãe sempre incentivou nossos estudos, pois ela foi convidada por sua professora para ser sua ajudante e, assim, estudar um pouco mais para exercer a profissão de professora. Mas o meu avô Germano não deixou, porque ela teria que ficar fora de casa, mesmo enfrentando dificuldades por ser dez irmãos [...].

Lembro que ao concluir o primeiro grau já havia decidido ser professora por influência de minha mãe e pelo fato de que, ao finalizar o curso de Magistério, já teria uma profissão definida.

No segundo ano, ao ingressar no Magistério, nos primeiros dias senti-me como neste ano ao ingressar no Curso Superior que ficamos desestruturadas, meio confusas, mas com o passar do tempo eu acabei gostando do Magistério, ou seja, do curso em si.

Mara Dayane diz:

[...] Meu pai começou a pesquisa para eu ir para a Escola Rural de Formação de Professores que tinha em Pelotas. Que susto! Eu ficaria interna lá e iria em casa só uma vez por mês.

Não sei se foi fé nas orações ou destino, só sei que, neste meio tempo, meu pai conseguiu a escola e eu passei no exame e, em 1963, estávamos todos juntos em São Lourenço, novamente [...].

Em 1966 fiz um cursinho para a seleção da Escola Normal.

Ângela conta:

Queria casar de qualquer jeito e meu noivo estava mais ansioso ainda. Meus pais me disseram que sem profissão não me casava jamais.

Aí pedi para minha mãe, que era filiada ao partido PDS, me arrumar um serviço na prefeitura, com carteira assinada [...].

No dia 19/10/87, comecei a trabalhar no CEBEM da Rural, na Avenida [...]. Lá tinha que auxiliar no tema das crianças e na alimentação [...]. Portanto, o início da minha carreira no Magistério, não foi muito fácil.

Sempre fui muito retraída, às vezes não gostava de como a coordenadora do CEBEM se referia aos alunos negros [...]. A ação desta coordenadora lembrava minha experiência do 2º grau, a qual achei uma discriminação

total, pois separaram a turma dos ricos e a turma dos pobres (alemães, negros e brancos pobres).

Por um lado, foi um incentivo para nós, pobres e negros, provarmos que éramos melhores em comportamento e aprendizagem [...].

Atualmente, como educadora, tento possuir uma visão crítica do mundo, para propor situações de aprendizagem para a vida dos alunos, com base em princípios e valores (éticos e morais).

Gilvana escreve:

Bem! Acho que escolhi o Magistério, mas não com muita vontade, porque na época não sabia o que realmente queria.

Em São Lourenço, a Escola de 2º grau não oferecia muitas opções de cursos. Os que tinham eram: Magistério, Formação Básica e Técnico em Contabilidade.

O Magistério era o único curso que, logo depois de formada, nos ofereceria chances de fazer concurso e ter um salário fixo.

A mãe e três tias são professoras, outra tia abandonou a profissão e a minha irmã estava se formando. A família já era formada por professoras, portanto me incentivaram muito, mais uma para fazer parte desta.

O que foi relatado pelas alunas-professoras, demonstra a preocupação dos pais com o futuro pessoal e profissional de suas filhas. O Magistério era uma carreira ideal, porque oferecia a chance de emprego imediato com salário fixo. Não se pode desconsiderar que tratam-se de mulheres e, nesse caso, portanto, a preocupação dos pais em garantir uma colocação profissional segura para as filhas associa-se a questão de gênero. Em muitos casos o magistério parecia ser essa

profissão segura e adequada. Além disso, em termos do então Ensino de 2º grau (Ensino Médio) era um dos poucos cursos que garantia a profissionalização *imediata*. Acabar o magistério (muitas vezes em idade de casar) e ter a possibilidade de “arrumar um emprego” logo a seguir, parece ter motivado muitos pais a incentivarem as filhas à carreira do magistério.

A análise dos relatos de Ângela e Gilvana possibilitou que se percebesse dois aspectos em suas vidas que influenciaram na prática pedagógica e na escolha pelo magistério, os quais mencionarei a seguir.

No relato de Gilvana, como já indiquei anteriormente, pude perceber que as interações entre mãe, filha e tias foram constitutivas na sua escolha profissional.

As vivências da aluna-professora Gilvana, na condição de filha e sobrinha de professora, ao que tudo indica, ajudaram-na a construir interações positivas com a docência e a criar “elos” com a futura profissão, isto é, Gilvana “herda a tradição” de ser professora ou o compromisso de dar continuidade a esta tradição. Talvez isso se coloque mais fortemente em se tratando de uma família que vive na zona rural.

Ainda que Gilvana tenha atribuído sua escolha pelo magistério como uma decisão atual, de maneira implícita remeteu-nos ao passado, quando revela que em sua família havia uma dimensão histórica da profissionalização de professoras, vivida pelas tias e mães. Dimensão esta que, muitas vezes, não levamos em consideração, pois vivemos o presente como algo contínuo.

Segundo Fontana (2000, p.102),

[...] o passado não é apenas o que foi, mas uma experiência vivida de cuja reminiscência nos apropriamos. Os modos de analisar e de significar o vivido não nascem em nós, neles materializam-se nossas interações com gerações que nos precederam.

Assim, no breve comentário realizado por Gilvana, percebe-se que ecoaram muitas vozes, que são parte do que ela é hoje, como pessoa e profissional. Sua história com a educação tem raízes antigas, mas materialização mais recente, que se efetivou quando a aluna-professora Gilvana optou pelo magistério e ao dar continuidade a esse processo de formação e atuação docentes.

No depoimento de Ângela, pude constatar sua preocupação com determinada coordenadora do CEBEM, quando se dirigia aos alunos negros. Este fato levou-me a realizar uma análise mais apurada de seu relato.

Vivendo Ângela em seu contexto social, sua condição de mulher negra experimentou, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, vários episódios de discriminação, os quais a marcaram profundamente, mas que serviram de incentivo para que ela lutasse contra atitudes racistas. Sua identidade de mulher pobre e negra e suas experiências vividas em função dessas condições a constituem, também, como professora. Não é em vão que diz: *atualmente, como educadora, tento possuir uma visão crítica do mundo, para propor situações de aprendizagem para a vida dos alunos, com base em princípios e valores (éticos e morais)*. Certamente nesses princípios e valores éticos e morais que trabalha com os alunos coloca-se a questão da discriminação étnico-racial.

Assim, ao que tudo indica, Ângela, em sua prática pedagógica, condena estes “modelos discriminatórios de docência”, uma vez que, a aluna-professora parece ter desenvolvido uma consciência da importância de uma educação crítica, proveniente de sua própria práxis de aluna, a qual implica na relação consciência-mundo, que envolve a consciência crítica desta relação. Deste modo, a aluna-professora Ângela reconhece que é fundamental para construir uma prática pedagógica menos discriminatória, promover a ação crítica-reflexiva dos alunos frente à realidade social instituída. A identidade de Ângela é, também, resultado do seu processo de escolarização, talvez por isso entenda a força que tem a escola - as relações vividas em seu interior, o currículo, os rituais -, na constituição da identidade

das pessoas. E é levando em consideração essas experiências pessoais que atua como profissional. Como diz Nóvoa (1997): *diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. Ou ainda, *o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor* (NÓVOA, 1992a). No caso de Ângela isso aparece de forma explícita.

Além disso, nestes relatos pesquisados, pode-se perceber uma certa atitude de aceitação das filhas, frente à escolha profissional feita pelos pais. Essa atitude remete-nos ao bom desempenho do “papel feminino”. Frente a isso, creio que é importante refletir sobre a construção social da condição feminina, ou seja, sobre a questão de gênero.

Para Costa (1995, p.157-158),

[...] gênero é um conceito utilizado para referir-se ao caráter social das distinções baseadas no sexo, implicando em rejeição ao determinismo biológico implícito no uso do termo sexo. Expressa, também, o aspecto relacional das definições normativas relativas ao masculino e feminino. Desta forma, ao estudar o gênero, não podemos nos ocupar, apenas, com o sexo oprimido. É nesse sentido que o mais adequado é ver os sexos de forma relacional, como relações de gênero, do que como categorias isoladas e focalizadas segundo as oposições binárias feminino/masculino, homem/mulher. Estudos feministas de diferentes orientações, muitas vezes correram o risco de ser maculados pela tendência a conceber o antagonismo sexual sob uma perspectiva que o torna a-histórico e essencialista.

Portanto, estamos envolvidos em relações de poder que produzem conhecimentos e que nos formam, definindo cada posição no contexto social a partir também da condição de gênero. Tratar de gênero implica reconhecer que a vivência dos sexos é uma construção fundamentalmente social e cultural. A posição que nós, mulheres, ocupamos no mundo, relaciona-se, intimamente, com o sentido das ações que realizamos nos processos socioculturais.

Segundo Scott (1990, p.14),

[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos; o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

Esta definição de gênero, conforme a autora, implica em quatro elementos. O primeiro, refere-se às “representações simbólicas” disponíveis na sociedade; como no caso Maria, que faz parte da tradição cristã do ocidente. O segundo, diz respeito aos conceitos normativos oriundos de doutrinas científicas, religiosas, políticas e de outras naturezas, que influenciam sobre o entendimento do sentido simbólico e que, normalmente, tomam a forma de oposições binárias, formulando o sentido do masculino e feminino. O terceiro elemento refere-se às instituições de organização social de caráter mais amplo, como educação, sistema político ou outros, que colaboram na construção de gênero em sociedades modernas. Por último, o quarto aspecto remete às identidades de gênero que se constroem, particularmente, em cada indivíduo.

As identidades subjetivas ou identidades de gênero, levam em consideração a visão do “outro”, isto é, da sociedade, naquilo que se refere à sua constituição.

Costa (1995, p.179) ressalta que,

[...] inspirada na noção Foucaultiana de poder, entende que o lugar da mulher na vida humana define-se em meio à constelações dispersas de relações desiguais, constituídas pelos discursos nos campos de forças sociais. Essa trama de relações de poder produz subjetividades femininas, propícias à aceitação de papéis secundários, segregados, tanto nas relações familiares, quanto nas relações de trabalho. As próprias mulheres não interpretam essas desigualdades como discriminações, porque o processo pelo qual internalizam uma visão de si como menos capazes (ou

menos incapazes), foi meticulosamente urdido no interior da tradição e da cultura, revestindo-se de um caráter essencialista, aparentemente incontestável.

As relações de poder foram se constituindo historicamente no magistério e na educação como um todo. Observa-se que, entre o final do século XIX e no século XX, houve um ingresso significativo de mulheres no magistério. Ser professora nesta época, poderia ser mais bem aceito para as mulheres, se o fato de receber um pagamento por isso fosse mascarado pela nobreza da missão desempenhada, ou mesmo “sacerdócio”, conceito herdado do tempo em que a educação era somente um privilégio clerical. Preparar boas mães, esposas e donas de casa, bem como formar profissionais docentes, foram tarefas assumidas pelas Escolas Normais.

Desta forma, pode-se dizer que as Escolas Normais tiveram um papel vital na configuração da profissão docente.

Além disto, o ingresso de mulheres em Escolas Normais proporcionou, também, que o sexo feminino saísse do espaço privado para o espaço público.

Para Nóvoa (1987, p. 178), as Escolas Normais tiveram:

[...] o lugar central de produção do corpo de saberes e do sistema de normas próprias à profissão docente, e elas tiveram uma ação fundamental na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum para o conjunto de professores.

Em geral, quando se estuda a profissão docente, um dos aspectos que mais se destaca são os questionamentos feitos quanto à “escolha” pelo magistério. Nos relatos analisados das doze professoras, essa questão aparece muito relacionada à influência familiar. Pode-se inferir desses Memoriais que a grande preocupação dos pais ao *encaminhá-las* para o magistério estava associada a sua condição feminina, daí a importância de trazer a discussão de gênero. Incentivá-las à carreira do magistério

foi, de uma certa maneira, uma atitude de “proteção” para com as filhas. Vivendo em condições socioeconômicas pouco favoráveis, muitos na zona rural, que outro futuro poderiam almejar para suas filhas?

Nesse contexto, é preciso considerar, também, que as condições para freqüentarem um curso de magistério eram (são) favoráveis. Coloca-se como uma possibilidade concreta, que não apresenta muitas dificuldades na cidade: São Lourenço do Sul possui uma escola pública de formação de professores em nível médio, que é considerada pela comunidade uma “boa escola”.

É preciso dizer, contudo, que embora algumas das professoras pesquisadas tenham sido influenciadas pelos pais, é através da prática docente vivenciada no dia-a-dia com os alunos, que as alunas-professoras começaram a rearticular suas maneiras de conceber a si próprias, a condição feminina e suas práticas profissionais.

Essa rearticulação desenvolvida pelas alunas-professoras na maneira de entender a si mesmas, a condição feminina e a prática profissional, interfere, favoravelmente, na construção da identidade profissional.

Nóvoa (1992b), em *Vidas de Professores*, aborda o paradigma do professor como pessoa, que se refere a não-separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Segundo esse autor, o cerne da identidade profissional docente está no professor como pessoa, o que consiste no reaparecimento do sujeito em face das estruturas e dos sistemas, a vivência diante do instituído. Nessa perspectiva, indica a adoção de uma abordagem metodológica que considere os professores como sujeitos de sua própria prática, e nessa ação se instaura sua essência.

Tem-se esta percepção de rearticulação entre o eu pessoal e o eu profissional das professoras pesquisadas, a partir de seus relatos.

Sandra revela que:

Não podemos separar nossa docência da humana docência. Antes de tudo, antes de sermos professores, somos seres humanos constituídos por vivências repletas de sentimentos, emoções, etc. Não podemos transmitir somente conhecimentos aos alunos, temos que ver o aluno como um todo, como um ser humano, que precisa de atenção e compreensão. Logo, temos que desenvolver nossa humanidade, para depois nos tornarmos professores.

Cheguei a esses saberes, em primeiro lugar na própria prática, onde tive que lidar com situações diversas, como: alunos que vinham para aula com fome, frio, sujos, doentes, com piolhos, etc. Então pensava: - De que adianta querer trabalhar com esses alunos em sala de aula, se o que eles estão precisando, no momento, é de cuidados básicos, como: comida, para matar a fome; banho, para se sentir melhor; uma roupa, para aquecer, etc. Então eu propiciava isso primeiro, para depois trabalharmos em aula. Aprendi isso também nas aulas da Faculdade. Sei que a educação deve ser vista como um todo e que ela é um meio de transformar a sociedade. Nós, como professores, temos a responsabilidade de ensinar aos alunos valores, ética, cidadania, atitudes, direitos, etc. Temos que prepará-los para vida, para que se tornem cidadãos críticos, conscientes da sociedade em que vivem, a fim de querer mudá-la. Porém, para isto é preciso que nós, professores, apreendamos a “ler o mundo criticamente”. [...]. Devemos estar sempre questionando nossa prática, trocando idéias com os colegas, pesquisando, etc. O professor está sempre num processo de aprendizagem pessoal e profissional, onde na sala de aula, o professor ensina, mas também aprende. Sei disso através da prática e das aulas na Faculdade.

Estas colocações permitem-nos apreender que a aluna-professora passou ou passa por um período de auto-reflexão, que lhe despertou a consciência de que o papel da professora vai muito além de transmitir conteúdos e, sim, preparar os alunos para os desafios da vida. Logo, antes de desenvolver os conteúdos com a turma,

Sandra procura conhecer seus alunos, saber de suas dificuldades, prazeres, preocupações e alegrias. Compromete-se em proporcionar um ambiente, em sala de aula, no qual as crianças sintam-se bem, isto é, com suas necessidades primárias supridas, tais como: fome, frio, etc. Considera, assim, que o bem estar de seus alunos é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo-psico-afetivo. Crê, ainda, que a educação de qualidade pode contribuir para a construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais. Todas essas reflexões, segundo Sandra, foram construídas a partir de suas vivências pessoais, de seu amadurecimento interior e, também, de sua prática constituída com os alunos e na formação continuada promovida pelo Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (PEFPS). Para Nóvoa (1992a, p.25) a possibilidade do desenvolvimento da atitude reflexiva é, por excelência, a função da formação profissional. Diz que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. No caso de Sandra relatado acima, como de outras professoras do PEFS, há elementos que permitem perceber esse processo. Há indícios de que estas docentes começam a descobrir-se como sujeitos da ação pedagógica.

Segundo Fontana (2000, p.23),

[...] os professores progressistas “devem apresentar-se como sujeitos de sua ação”, como sujeitos conscientes de seu papel social, “devem ter” objetivos claros (conscientizar o educando, possibilitando-lhe a apropriação do saber sistematizado como passos para sua emancipação) e “devem ter competência técnica” para conduzir sua ação na direção desses objetivos. Essa necessária competência crítica e racional é o que lhes permite uma ação ordenada e identificável em favor da transformação social.

O relato da aluna-professora Sandra, transcrito anteriormente, indica que ela já experimenta uma competência crítica quando questiona o papel social da

professora, tal como responsabilidades, práticas, valores, saberes e os rituais envolvidos, que constituem o saber fazer profissional. As reflexões desta docente levam-nos a crer que ela avança, consideravelmente, na construção de uma trajetória de emancipação pessoal e profissional.

Para Fontana, “nós aprendemos a ser homens e mulheres nas relações que estabelecemos entre nós, mediados pelos significados e práticas culturais” (2000, p.35).

E é nesse sentido que a aluna-professora Sandra vai se constituindo na profissional que é, articulando relações com as pessoas que convive, revendo conceitos, (re)organizando saberes e protagonizando sua ação pedagógica.

Prosseguindo com a leitura dos Memoriais Individuais, percebi que, além da influência familiar e socioeconômica, outros fatores influenciaram na escolha da profissão docente, dentre os quais o gosto pelo magistério, salário fixo, “conteúdos de matemática mais fáceis no curso de magistério do que em outros cursos de ensino médio”, para desobrigar-se do trabalho na lavoura e porque, no momento, não tinham perspectiva de outra atividade profissional.

É possível notar, nesses casos, que embora a escolha profissional não tenha sido diretamente pautada pelo desejo de exercer o magistério, as alunas-professoras têm conseguido ressignificar suas trajetórias como educadoras, cujos indicadores apontam para o sentido de auto-realização, pois deixam claro que gostam do que fazem, que buscam permanente atualização, qualificando-se sempre mais, e que experimentam uma sensação de “recompensa” quando seus alunos progredem no processo de aprendizagem. No depoimento, a seguir, percebe-se isso.

Mara Dayane conta:

Minha primeira prática foi um fracasso. A professora da turma teve um problema de doença na família e me chamou para três dias de prática na 4ª série. Eu fui cheia de entusiasmo, mas com medo.

Aconteceu de tudo: a professora havia programado uma maquete do município, mas isso era a “professora” e eu, como estudante, não poderia fazer; cheguei com meu plano e lá estavam os alunos com o material da maquete; fui vaiada, humilhada, mas tinha que dar aula.

O primeiro dia foi assim: 10 minutos de aula e 5 na cozinha, chorando abraçada na servente, que era uma mãezona, a dona Gonçalina [...].

Foi aí que conheci Paulo Freire. Uma das professoras de Didática da escola emprestou-me um livro dele e eu adorei; não tenho certeza, mas acho que foi Utopia. Passei a trabalhar a alfabetização em cima de algumas idéias dele e foi muito bom.

Em outubro deste ano, a escola foi convidada para um seminário de uma semana na PUC, em Porto Alegre, para conhecer a alfabetização segundo Emília Ferreiro, com a supervisão de Esther Grossi. Fomos, a professora de Educação Física da escola, a professora da 2ª série que cursava Pedagogia e eu.

Foi um susto atrás do outro, pois a proposta aconselhava a ler bulas de remédio, receitas, não fazer diário e sim relatórios e nós, que nos achávamos muito modernas, ficamos em crise.

Ao voltar à escola, achei que não sabia mais nada, mas como sempre fui muito curiosa, comecei a colocar em prática a teoria recebida. Para minha surpresa, não foi difícil, nem impossível.

Fui crescendo, estudando, comparecendo a reuniões para trocar idéias com outros professores, participando de encontros em Pelotas e estou com 13 anos nas primeiras séries, trabalhando com esta proposta e me sinto ótima.

Percebe-se, também, no depoimento de Mara Dayane, que ao realizar cursos de atualização, a aluna-professora entra em crise, pois suas “certezas” são abaladas, isto é, descobre os limites de seus saberes e da sua prática pedagógica. Tal descoberta provoca uma reavaliação de seu fazer docente, estabelecendo relações no processo de ensino-aprendizagem que antes não fazia e a “aplicar” na prática da sala de aula as novas teorias estudadas. E Mara Dayane é surpreendida com sua própria capacidade de inovar, de buscar novos conhecimentos para superar os desafios do cotidiano docente. Deste modo, a aluna-professora (re)articula seus saberes, dando prosseguimento ao processo contínuo de fazer-se professora.

Renata depõe:

Quando criança sonhava em ser professora e consegui [...].

Enfim, em julho de 1979 assinei meu contrato como professora da Escola Municipal Joaquim Nabuco, no 2º sub-distrito de São Lourenço do Sul [...].

Fazia meu trabalho com toda a dedicação, procurando realizar atividades variadas, preocupando-me com a aprendizagem dos alunos. Trocava muitas idéias com a professora das outras turmas e isto facilitava e contribuía muito com meu trabalho, pois ela já tinha experiência.

Percebe-se que Renata, ao realizar seu “sonho”, assumiu o compromisso de vivê-lo da melhor forma possível. Investiu na metodologia de seu trabalho, escolhendo atividades variadas para que seus alunos tivessem prazer em aprender. Com a mesma finalidade, trocou experiências pedagógicas com sua colega, a qual segundo a aluna-professora, possuía mais experiência pedagógica e, conseqüentemente, maior domínio teórico-prático. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas, sobretudo, são as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais

importância para as professoras. E essas competências são adquiridas também com as experiências de trabalho. Em suma, pode-se dizer que no transcorrer do tempo, geralmente, acontece um domínio maior do trabalho docente e do bem-estar profissional no tocante às exigências da profissão. Não é em vão que a professora Mara Dayane diz: *fui crescendo, estudando, comparecendo a reuniões para trocar idéias com outros professores, participando de encontros em Pelotas e estou com 13 anos nas primeiras séries, trabalhando com esta proposta e me sinto ótima*. Ou como disse anteriormente Sandra, ao fazer referência sobre os seus saberes profissionais:

[...] Cheguei a esses saberes, em primeiro lugar na própria prática, onde tive que lidar com situações diversas. [...] Devemos estar sempre questionando nossa prática, trocando idéias com os colegas, pesquisando, etc. O professor está sempre num processo de aprendizagem pessoal e profissional, onde na sala de aula, o professor ensina, mas também aprende. Sei disso através da prática e das aulas na Faculdade.

As alunas-professoras, indicam, portanto, a própria prática, o processo de formação, a troca entre as colegas, a pesquisa, os cursos como referentes da ação docente.

Contudo, é preciso considerar, como afirmou Nóvoa (1992a, p.25) que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Em relação aos saberes da experiência, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que são adquiridos ao longo da profissão docente, desde a familiaridade com os saberes curriculares (conteúdos, programas, metodologias, materiais didáticos,

etc.), até a maneira de resolver os problemas específicos de sala de aula, tais como: aproveitamento de tempo, relacionamentos conflituosos dos alunos e sensibilidade para perceber quais os alunos que possuem mais dificuldades. Porém, os saberes da prática têm suas limitações e precisam de aprofundamento teórico.

Portanto, a necessidade de buscar-se subsídios docentes nos saberes acadêmicos:

[...] produzidos por pesquisadores e cientistas, que podem produzir novos referenciais para a prática docente. Nessa relação não pode haver hierarquias, não pode haver saber mais ou menos importantes: ambos são de naturezas diferentes, mas podem e devem contribuir para os avanços que ainda se fazem necessários no âmbito da escola. (PERES, 2002a, p.17).

Note-se que os saberes da prática e os saberes acadêmicos precisam complementar-se para melhor ressignificar a prática docente. Por isso, cabe-me fazer algumas considerações sobre a importância e a influência dos saberes acadêmicos no fazer docente das alunas-professoras. Isso é importante, também, porque estão indicados nos Memoriais Individuais os sentidos do PEFS na vida pessoal e profissional dessas doze professoras.

3.3 O PROGRAMA ESPECIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO FAZER-PEDAGÓGICO DAS ALUNAS-PROFESSORAS

Analisando os Memoriais Individuais, pude perceber que as alunas-professoras, mesmo enfrentando condições adversas em sua prática pedagógica, reconhecem a necessidade de investir na formação acadêmica como meio de aprimorar o desempenho profissional. Acreditam ser este o caminho para adquirir maior autonomia frente ao processo pedagógico, segurança na orientação da aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, o reconhecimento social do trabalho.

Através deste estudo pôde-se também constatar, que nem tudo o que fica evidenciado no trabalho de cada professora é o que (e como) ela gostaria de realizar, pois as condições materiais e o contexto institucional, sem dúvida, interferem na prática pedagógica. Enfrentam, ainda, outros fatores limitantes no desempenho de sua prática, dentre os quais: falta de tempo para preparar as aulas ou realizar projetos conjuntos com as demais colegas (uma vez que chegam a trabalhar de 40 a 60 horas semanais para poderem sobreviver), inexistência de professoras substitutas, que possibilitem às regentes ausentar-se de suas classes para participarem de cursos de atualização e a falta de autonomia para direcionar e desenvolver a ação pedagógica, segundo seus próprios critérios.

Os relatos revelaram, inclusive, indícios do processo de proletarização em que vivem as alunas professoras. Segundo Hypólito (1997), a fragmentação do trabalho pedagógico, a perda da autonomia dos professores sobre o processo pedagógico, a intensificação da carga horária de trabalho, as relações de gênero e a feminização do magistério, ajudam a desvelar o processo de proletarização vivenciado pelos docentes das séries iniciais.

E ainda citando Hypólito (1997, p.85), a proletarização do trabalho docente,

[...] parte do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado, que passa por um processo de desqualificação, no qual se identifica perda do controle sobre o processo de trabalho e perda de prestígio social.

Percebe-se que, na visão do autor, esse trabalhador passa por um processo de formação profissional numa instituição (agência formadora), que lhe fornece um determinado instrumental constituído por disciplinas (conteúdos) e metodologias (formas de transmissão). A partir daí, ingressa no mercado de trabalho, ou seja, sai de uma agência de formação (curso de magistério ou faculdade) e ingressa numa outra agência de formação (escola). Esta última já se encontra organizada para

desenvolver um processo de trabalho, que define e conforma o trabalho escolar que se dispõe realizar (programas, tipo de trabalho, avaliação, etc.) (HYPÓLITO, 1997). Essa definição e conformação a que se refere o autor são perceptíveis nos Memoriais Individuais. Isso se manifesta na prática escolar, segundo os relatos, nos mecanismos de supervisão e de avaliação do trabalho, na elaboração prévia dos currículos, nas especializações existentes no interior da escola, na fragmentação do trabalho pedagógico, na pouca autonomia para desenvolver as atividades, na intensificação da carga horária, as exigências burocráticas, enfim, no cotidiano escolar e nas relações que se estabelecem no interior da escola.

Nesse sentido, Marques (1992, p.43-44), ao abordar o trabalho docente, ressalta que:

[...] reduzindo o exercício da profissão ao plano da racionalidade instrumental, sob o aspecto das regras técnicas e ao plano estratégico de suas influências sobre as vontades alheias, fica ela presa ao cálculo egocêntrico dos resultados e fechada em si mesma numa consciência e em ações, quando muito corporativas.

Portanto, torna-se evidente que o controle burocrático que as escolas sofrem, reflete-se na dependência dos professores em relação às determinações exteriores. Esta subordinação, relativa ao contexto social, é geradora de conflitos, uma vez que as exigências impostas, freqüentemente, não coincidem com os anseios ou com as necessidades sentidas pelas professoras.

Para Tardif (2000, p. 114):

[...] é preciso que se pare de considerar os professores, de um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros e, por outro lado, como agentes sociais, cuja atividade é determinada, exclusivamente, por forças ou mecanismos sociológicos [...] a visão tecnicista e a visão sociologista possuem em comum o fato de despojar os atores sociais de

seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes e de sujeitar os professores aos saberes de especialistas das ciências sociais.

Por isso, entendo que é relevante considerar os docentes como sujeitos capazes de produzir saberes específicos, isto é, como intelectuais em processo contínuo de formação. Formação constituída através da relação entre a teoria e as suas próprias práticas educacionais e/ou vivências.

Cabe ressaltar que esse princípio teórico-epistemológico, que considera o professor como produtor de seu próprio conhecimento, vem sendo desenvolvido pelo Programa Especial de Formação de Professores em Serviço. Nesse sentido, o Programa Especial tem contribuído para que, cada vez mais, as alunas-professoras reconheçam-se como pessoas capazes de teorizar sobre sua própria prática docente e, com isso, compreender as complexas relações que permeiam a escola e a vida dos alunos.

Isto foi possível constatar através da análise dos relatos, pois as docentes pesquisadas são unânimes em afirmar que suas práticas pedagógicas resultam de teoria adquirida nos cursos de formação inicial (primeiro em nível médio e agora no curso superior), atualizadas e reatualizadas na prática, cotidianamente, nas relações professor-aluno, nas reuniões pedagógicas, nas quais sempre há troca de experiências e informações entre colegas, nos contatos feitos dentro e fora da escola, nos cursos, através de leituras e em trabalhos ou pesquisas realizadas no Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (PEFPS).

As professoras relataram que, ao se tornarem *pesquisadoras*, passaram a sentir-se mais capazes de encontrar e construir novas explicações para os desafios do cotidiano. Aprenderam a “vê-lo com outros olhos”, a observar os fatos com maior atenção, a relacionar o que antes parecia não ter qualquer relação, a ler, teoricamente, sua própria prática, a acreditar em suas possibilidades como profissionais, na medida em que estão conseguindo elaborar estratégias para superar os desafios pedagógicos diários.

Por tudo isso, pode-se dizer que as investigações das professoras decorrem da preocupação em aprender para melhor ensinar, de maior sensibilidade para compreender os alunos em seu contexto e de condições mais consistentes para identificar os fundamentos teórico-epistemológicos de suas práticas.

No relato da aluna-professora Renata, que vem a seguir, foi possível perceber a influência do Programa Especial em sua prática docente:

Enquanto realizava o “período preparatório”, escolhi meu “método” de alfabetização e optei pela cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, que vinha acompanhada de um manual orientando o trabalho integrado com outras disciplinas. Achei a forma de alfabetizar excelente e isso também na visão da outra professora. E quanto aos que não se alfabetizaram (apenas dois), eu estava salva pela concepção inatista: pois analfabetos, pobres, negros, freqüentavam pouco às aulas... era, então, visto como normal. E, se chegassem a se alfabetizar, seria por puro mérito da professora [...].

[...] Porém, a vontade e necessidade de avançar fez com que eu estudasse e participasse de palestras. Foi então, que tive o prazer de fazer o Curso promovido pela UFPel, onde a professora Eliane Peres trabalhou as didáticas dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético. Assim, entre cursos, leituras, pesquisas e palestras, em confronto com minha prática, fui me encontrando, cada vez mais, com o trabalho de alfabetização.

[...] Assim vivi experiências ricas no campo da alfabetização [...] consegui fazer intervenções pedagógicas (mais adequadas e propositais) no processo de construção do conhecimento de meus alunos [...]. Agora compreendo que todos podem ser alfabetizados, cada um a seu tempo.

Através das colocações feitas pela aluna-professora Renata, é possível perceber sua capacidade teórica em perceber a realidade e sua “transformação” de

professora alfabetizadora em professora pesquisadora. Nota-se que a teoria vai sendo atualizada, ganhando sentido e, conseqüentemente, a prática adquire maior consistência. Portanto, verifica-se que a primeira leitura da escola, na medida em que a teoria vai-se incorporando, torna-se mais aguçada, permitindo à aluna-professora ler a realidade escolar em sua complexidade, antes desapercibida. Assim, o olhar ocasional modifica-se em olhar intencional, porque é enriquecido pela teoria.

Nóvoa (2001, p. 11) diz que:

[...] o espaço educativo não existe sem uma constante referência à teoria, mas esta teoria existe numa prática, emerge dela, inspira-a e renova-a. A dicotomia teoria-prática é inútil e infértil. O que importa é descobrir esse mais, que nasce da ligação entre o “fazer” teórico e o “pensar” prático.

Outro aspecto significativo, que observei no relato da mesma professora, foi seu interesse em descobrir o que é “ser alfabetizadora”. Ela dá-se conta de que “se alfabetizar” é conhecer o mundo comunicando-o. Em suas colocações, percebe-se, também, certa preocupação com a escolha do método de alfabetização.

Segundo Kramer (1995, p. 100):

A escolha de como se ensina “métodos”, deve estar, então, relacionada à compreensão de como a criança aprende e, também, ao entendimento de que, na prática da alfabetização, há pessoas que são criadoras de cultura e que, outras, são criadas na cultura.

Refletindo sobre as palavras de Kramer, descobri que elas nos permitem entender a função social e cultural da leitura e da escrita, que é a de promover a inserção dos alunos no mundo, especialmente ampliando suas capacidades crítica-reflexivas frente ao contexto em que se situam. Compreensão esta demonstrada por Renata, quando questiona a concepção inatista da aprendizagem, uma vez que reconhece que todos os alunos podem aprender, cada um a seu tempo.

Segundo Freire (1996), a função social da leitura está voltada para além de decifrar palavras e textos. Sua função é permitir-nos fazer a leitura do mundo para compreendê-lo melhor. Da mesma forma, a escrita deve representar a palavra do que penso e sinto. Assim, os alunos lêem e escrevem para melhor se fazerem presentes no mundo e com o mundo.

Um outro aspecto mencionado por Renata, foi quanto à necessidade da professora conhecer os diferentes níveis de alfabetização, reconhecendo a aquisição de cada um desses níveis pelas crianças, a fim de que se possa fazer as intervenções pedagógicas mais convenientes e adequadas ao processo de construção da leitura e escrita. Esta colocação da aluna-professora revela-nos a consciência, que tem, de que o processo de alfabetização requer conhecimentos da natureza da língua, devendo a professora estar sempre atenta aos interesses da criança e ter clareza quanto a necessidade de sua inserção no meio social. Somente assim, serão valorizados a cultura que cada criança traz consigo, os valores que já possui internalizados, as condições reais de vida e a forma como se relaciona com os demais.

O próximo relato é da aluna-professora Sandra, em que reitera a importância do Programa Especial na sua formação docente:

O que mudou na minha prática pedagógica, após o início do Curso de Pedagogia, foi a maneira de dar aulas e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, pois hoje não fico tão presa a eles [...].

Hoje eu vejo o aluno muito mais como pessoa, que não vai às aulas somente para aprender conteúdos, mas também para aprender valores, como afeto, respeito, etc. [...].

Em primeiro lugar, procuro conhecer melhor meus alunos, sua realidade, saber sua cidadania, saber de seus direitos e deveres, para que possam ter autonomia em suas decisões e participar da vida social.

Nesta reflexão, Sandra deixa claro que entende a docência como um ato de humanização, que precisa ser desenvolvida, respeitando-se os valores humanos.

Assim, as reflexões de Sandra deixam inferir que os alunos precisam de oportunidades para identificar suas perspectivas éticas, para encontrar propósitos interiores que os mobilizam para e na vida, orientações seguras para, depois, traduzirem esse compromisso através do comportamento cotidiano, como verdadeiros cidadãos.

Compreendo que estes princípios éticos precisam ser construídos na escola como apelo e como racionalidade. Como apelo, demonstrando a importância das pessoas agirem em cooperação e solidariedade. Pela racionalidade, mostrando que o ser humano diferencia-se através da inteligência, sendo necessário que se faça esta reflexão. Os seres humanos são capazes de realizar o exercício racional e, por si próprio, encontrar sentido para sua existência e convivência em sociedade, junto a seus pares. Viver democraticamente significa procurar resolver possíveis conflitos através da palavra; significa trocar argumentos. Caso contrário, o diálogo estará ausente e vigorará o “monólogo do dominante”. Neste aspecto, a escola especializou-se por longo tempo. Hoje, cabe-nos discutir e rever este quadro.

Para começar, creio que é preciso aprender a pensar o ser humano enquanto totalidade, enquanto ser que possui a incansável tarefa de humanizar-se, de completar-se. Nesse sentido, o ato de educar inclui o desenvolvimento da capacidade de escolha do ser humano, para que ele tenha condições de optar pelo que julga melhor para si e para o grupo com quem convive.

Para Freire (1996, p. 164),

[...] esta percepção de homem e de mulher como seres “programados para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, jamais pude entender a

educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, devem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem, tampouco, jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Assim sendo, tudo leva a crer que a prática docente de Sandra fundamenta-se numa pedagogia ética, no respeito à dignidade e autonomia de seus alunos. Autonomia que lhes permite reconhecerem-se como sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer.

No relato a seguir, a aluna-professora Dirce também reafirma a importância do Programa Especial na sua prática docente:

No decorrer deste semestre, refleti muito sobre minha prática de ensino [...]. Senti necessidade de que os alunos participassem com interesse e poder de decisão na sala de aula, juntamente com a professora. Desta forma, estarei criando condições para que ocorra a construção ou produção da aprendizagem, de forma mais efetiva.

Refletindo sobre as colocações de Dirce, percebi sua preocupação com a aprendizagem, com o poder de decisão de seus alunos em sala de aula e, também, alguma inquietação quanto a sua própria autonomia como docente.

Em relação à aprendizagem dos alunos, Nóvoa (2001, p.11) esclarece que:

[...] só há ensino quando alguém aprende. Ser educador é não se contentar com a obrigatoriedade da instrução e tudo fazer para que haja aprendizagem. É valorizar a cultura, uma cultura que se inscreve numa pessoa, contribuindo para sua formação.

Logo, pode-se inferir que Dirce ressignificou sua prática pedagógica quando passou a investir nas relações de ensino-aprendizagem, isto é, quando

concedeu aos seus alunos a autonomia necessária para que pudessem descobrir-se como agentes do seu próprio conhecimento.

É interessante notar que, além do estímulo, a professora abriu espaço para que seus alunos se descobrissem como protagonistas do ato de conhecer. A professora permitiu-se dar voz e vez à classe na sua ação pedagógica. Por isso, passarei a refletir sobre a autonomia docente, pois percebo que este aspecto vem se mantendo constante nos depoimentos das demais professoras pesquisadas, sendo por elas considerada como fator importante na condução de um processo de educação emancipatória.

O relato de outra aluna-professora, Gilvana, reitera a importância da autonomia docente na prática pedagógica:

O Curso de Pedagogia levou-me a ter uma visão crítica de situações e pessoas com quem convivo no dia a dia. Ficamos desacomodados e fomos invadidos por leituras, reflexões e problematizações de nossa prática pedagógica.

As diversas leituras passaram a nos provocar e a dialogar com outros educadores, tomar consciência de que somos seres capazes de inovar, produzir e fundamentar estas ações.

O acúmulo de conhecimentos, experiências e críticas, tem me feito entender o ser humano e a dinâmica da vida.

Estes conceitos, assimilados, contribuíram para termos outra visão de mundo e passam a ajudar a produzir o presente.

Todos os saberes e referências nos permitem ousar, criar, saber que existem obstáculos, mas que somos capazes de enfrentá-los com humildade e sabedoria.

Frente a tal depoimento, vê-se que a autonomia, percebida na ação pedagógica de Gilvana, é fruto de seu amadurecimento profissional adquirido no dia-a-dia escolar, em leituras promovidas pelo Programa Especial e através de interações realizadas com as pessoas com quem convive. A autonomia, vivenciada pela aluna-professora em questão, torna-a protagonista do trabalho docente que vem realizando.

Ao citar Gilvana como protagonista de sua prática escolar, vejo-a como alguém que pensa e age no mundo, ou melhor, como alguém que detém um saber. Segundo Touraine (1997, p.220), ator é aquele que age, que transforma e que desacomoda a realidade, “modifica o ambiente material e, sobretudo, social no qual está colocado, modificando a divisão do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais”.

O autor canadense Tardif (2000, p.119), aponta para os resultados de considerarmos os professores como protagonistas de sua prática, sendo que um dos resultados seria a de reconduzir a subjetividade dos/as professores/as para o centro das pesquisas educacionais. Outro resultado seria a possibilidade mais efetiva de repensar as interações entre prática e teoria, levando-se em consideração que “o professor é produtor de um saber, que o seu trabalho é um espaço de transformação e mobilização de saberes, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer do professor”, específicos da tarefa docente.

Para o autor é preciso se opor

[...] à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, reconhecendo como saber somente o que está ao lado da teoria, enquanto a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado em crenças, ideologias, idéias pré-concebidas [...] (2000, p. 119).

Tardif, contrapondo-se à visão tradicional da relação entre teoria e prática, afirma que os professores deveriam ter o direito de se pronunciar a respeito de sua

formação profissional e, acima de tudo, ter reconhecido seus saberes construídos na prática.

Para ele:

[...] deveria-se abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconhecesse os alunos como sujeitos do conhecimento, realizando um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas, através das quais os futuros professores recebam e processem esses conhecimentos e informações, [...] levando em conta os condicionamentos reais de trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (2000, p.126).

As reflexões que Tardif estabelece sinalizam grande vínculo com os objetivos do trabalho docente realizado pelas alunas-professoras no Programa Especial, em que se busca, a partir dos fatores limitantes da realidade concreta da escola e das professoras, repensar a prática docente, redimensionando-a.

Sendo assim, torna-se evidente que é preciso considerar as condições concretas em que a educação e suas protagonistas estão inseridas. Nesse sentido é que me direcionei ao desenvolver esta pesquisa, procurando descobrir como cada aluna-professora tornou-se a profissional que é, e que percepção estas docentes tiveram em relação à sua profissionalidade.

Ser capaz de tal compreensão fez-me aferir, através dos relatos, a visão que estas docentes têm da educação em geral e da escola em especial, e sobre os saberes necessários para melhor intervir na prática pedagógica, pois entendo que esses aspectos são essenciais para uma discussão que focalize a profissionalidade docente.

Sacristán (1995, p.165) refere-se à profissionalidade como:

[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor dentro de um contexto pedagógico, profissional e sociocultural.

Ainda segundo o autor,

[...] a discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente. (*Idem*, p.65).

Nesse sentido, é preciso lembrar que os conhecimentos específicos da profissão docente necessitam de atualização constante, de novos aprendizados, incluindo os saberes acadêmicos, para que possam responder os desafios colocados pelo ato de ensinar.

Segundo Peres (2000b, p.126-127), a formação docente:

[...] está articulada com a produção dos saberes docentes que procuram dar respostas às questões específicas da profissão de professor/a. Nesse sentido, não é apenas na formação inicial que se constituem os saberes. Eles são constituídos no decorrer do exercício da profissão, à medida que novas questões são apresentadas, novas situações são vivenciadas. Os professores e as professoras buscam respostas às demandas colocadas pela prática, pelos alunos, pelo ato de ensinar. Assim, entendo formação como um processo de apropriação dos conhecimentos necessários ao ensino (sendo, portanto, de ordem de conteúdo e de ordem pedagógica como, por exemplo, manejo de classe, uso do tempo, métodos de ensino), bem como do modo de “ser professor/professora” e que começa muito antes do curso de formação docente, prolongando-se por toda a vida profissional. A formação é, então, um processo decorrente da reflexão sobre a prática, da troca entre pares, das leituras, da problematização do cotidiano, e que pode ser feita, formal ou informalmente, no grupo ou

individualmente, entre as próprias professoras ou com a contribuição de formadores.

Portanto, entendo que nós, professoras, vamos nos constituindo enquanto profissionais da educação a partir das relações pessoais, profissionais, sociais que estabelecemos e que vão delineando nossas histórias. São experiências, aprendizagens, emoções, falas, atos e vivências significativas que nos constituem, dando significado à vida. Assim se produz o conhecimento, assim realizam-se rupturas e continuidades, que, por vezes, nos causam sofrimento, mas, muito mais, alegrias, com as novas conquistas que se sucedem. E é nesse movimento, verdadeiro “jogo inquieto”, que nos tornamos profissionais docentes.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a constituição da profissionalidade docente está vinculada a vários tipos de saberes, assim caracterizados:

- saberes de formação profissional: aqueles que estão relacionados ao conhecimento construído nas instituições de formação docente;
- saberes das disciplinas: referem-se ao conhecimento produzido pelos pesquisadores e cientistas sobre determinada temática;
- saberes curriculares: são aqueles apropriados pelo educador a partir dos programas escolares;
- saberes da experiência: resultantes da prática do professor. Estes saberes, adquiridos na experiência profissional, constituem um dos principais fundamentos da competência profissional dos professores.

Nesse estudo, os saberes foram assumindo um significado especial, na medida em que fui compreendendo sua importância sobre a prática das alunas-professoras. Como dizem os autores canadenses Tardif, Lessard e Lahaye (1991,

p.228), a atividade docente acontece na inter-relação entre sujeitos e, nesse sentido, “intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão [...] que exigem do professor uma capacidade de se comportar como sujeito, ator em interação com outras pessoas”.

Os saberes, constituídos com a experiência profissional, são marcados por um conhecimento do senso comum, isto é, do concreto, do vivido no processo ensino-aprendizagem e no cotidiano da escola, nas relações interpessoais, na troca de experiências... Santos (1995, p.56) entende o senso comum como “fonte de diálogo com outras formas de conhecimento [...] interpenetrado pelo conhecimento científico”.

Assim, Santos (1995) mostra-nos que há possibilidade de viabilizar um diálogo entre os saberes das disciplinas, os saberes do currículo e da formação profissional, com a finalidade de promover avanços na formação docente, uma vez que o conhecimento do senso comum reproduz-se juntamente às trajetórias profissionais e às experiências vividas.

Essa reflexão sobre os saberes da experiência e os saberes construídos através do Programa Especial, tal como se pôde ver neste capítulo, estão presentes nos registros das alunas-professoras, quando se referem à importância dessas experiências para sua prática profissional docente.

Para reafirmar a importância dos saberes da prática e dos saberes acadêmicos, transcrevo o depoimento da aluna-professora Rosa Mara:

Aprendi muitas coisas em minha experiência como professora e, também agora, no curso de formação. Bem, tenho trabalhado com as primeiras séries há muitos anos, venho pesquisando a maneira como os alunos aprendem, os níveis de leitura, como a criança vê a escrita inicialmente, como evolui. Sei que a leitura e a escrita nem sempre acontecem paralelamente, da mesma maneira.

Cheguei a esses saberes através da observação da minha prática em sala de aula. Também, sempre me preocupei muito em observar o desenvolvimento afetivo dos alunos, as relações no grupo, o porquê de determinadas reações de agressividade, ou não, no relacionamento entre colegas na sala de aula.

Com isso, tenho refletido sobre que fatores podem contribuir no processo de aprendizagem como: acesso ao mundo da leitura e escrita; que cada aluno tem seu tempo e ritmo, que uma boa preparação pré-escolar pode contribuir muito na alfabetização; que o desempenho do professor é importantíssimo.

Meu aluno é um ser em desenvolvimento e minhas atitudes, como docente, podem contribuir para sua humanização ou desumanização. Tenho procurado crescer com meus acertos e erros, pois tanto posso contribuir para a aprendizagem, como aprender com meus alunos.

Tenho refletido muito sobre meu trabalho. Hoje percebo, com o Curso de Formação, que a importância que dou às relações em geral (professor, aluno, família, comunidade, sociedade), tem muito a ver com a minha infância, com os fatos que marcaram como aluna.

Além de minhas observações, tenho participado de muitas palestras, encontros, estudos em grupo, feito leituras [...].

Mas ainda preciso saber muitas coisas, pois mesmo com minha experiência, sei muito pouco, principalmente na área da alfabetização (como lingüística, causas e conseqüências da não-aprendizagem...).

O Curso de Formação tem me dado uma visão geral de todo o desenvolvimento de nossa história, principalmente o processo

educacional. Espero aprender muito com isso e refletir, cada vez mais, minha prática.

Penso que Rosa Mara, durante o processo de formação docente superior, conseguiu recuperar os modelos de ensino que têm internalizado, e que a constituem como professora: *hoje percebo, com o Curso de Formação, que a importância que dou às relações em geral (professor, aluno, família, comunidade, sociedade), tem muito a ver com a minha infância, com os fatos que marcaram como aluna.*

Assim, através da autoconsciência, (originária de sua própria vivência), consegue ressignificar a ação docente, promovendo continuidades e rupturas, fundamentados pelos estudos realizados no Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (PEFPS).

Nóvoa (1992b), destaca que o processo de formação de professores é constituído por três elementos: adesão, ação e autoconsciência.

A ação é vinculada à forma de agir profissionalmente, técnicas e métodos, que se integram melhor com a maneira própria de ser do professor. Apóia-se em saberes adquiridos pela experiência, acumulados na prática social e coletiva dos docentes.

Para chegar a esses saberes práticos, o professor precisa valer-se da autoconsciência e compreender a relação entre pensamento e ação. Sabe-se que os esquemas práticos não são esquemas prontos, mas sim, modificações da própria prática.

As práticas docentes serão redimensionadas a partir dos valores e dos saberes que influenciam o fazer pedagógico do professor naquele momento, o que se denomina “elemento de adesão”. Portanto, esses três fatores, ação, autoconsciência e adesão, permitem compreender o significado da prática pedagógica, das ações, escolhas, discursos das professoras.

Entretanto, juntamente com o processo de formação docente, das histórias de vida e da experiência pedagógica, existem as políticas de formação, que apresentam os critérios de observação, de análise e julgamento, com os quais nossa prática é vista por nós e pelos “outros”. Portanto, as políticas de formação compreendem uma forma de nos aproximarmos da professora que somos.

Percorrendo a trajetória histórica educacional das políticas de formação, observa-se que, nos anos 60, a figura do professor era ignorada; nos anos 70, os educadores foram acusados de contribuir para a reprodução das desigualdades sociais e, nos anos 80, houve o controle dos professores, juntamente com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. (BALL; GOODSON, 1989; WOODS, 1991, *apud* NÓVOA, 1992b).

Atualmente, a formação docente é orientada para a pesquisa, para a ação-reflexão-ação, para a valorização da prática como elemento formativo, que tem na sua raiz o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar. Desta maneira, a formação é bem mais do que uma atividade de execução: é um processo que visa desenvolver a autonomia e a responsabilidade do/a professor/a. Essa abordagem – a formação docente voltada para a pesquisa – considera a formação profissional como inerentemente política e sintonizada com o mutável contexto social.

A concepção de professor-pesquisador faz com que o docente demonstre senso crítico em favor da transformação social. Implica que os/as professores/as apropriem-se do saber sistematizado, como passos para sua emancipação, e que desenvolvam “habilidades necessárias” para promover a ação pedagógica de maneira mais autônoma.

Em Nóvoa (1997, p.19) vê-se que:

[...] a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão

docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem, como protagonistas, na implementação das políticas educativas.

Ainda citando Nóvoa (1992b, p.24),

[...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz “sua” vida, o que, no caso dos professores, é também produzir a “sua” profissão.

O autor mostra que nós, professoras, precisamos nos assumir como produtores da “nossa profissão”. É possível que esse caminho – de nos produzirmos enquanto profissionais docentes – passe pelo modo como fazemos a leitura do mundo e que ele nos leve a compreender melhor a nós mesmos e o contexto social onde atuamos.

Assim, entendo que o saber sobre a formação, que provém da própria reflexão daquele que se forma numa perspectiva de aprendizagem e mudança, acontecerá através da referência explícita do modo como a pessoa viveu as situações concretas de sua existência e do seu próprio percurso educativo, ou seja, quando se torna “leitor” de si mesmo.

Este exercício de tornar-se “leitor” de si mesmo, foi realizado com propriedade pelas doze alunas-professoras pesquisadas, quando rememoraram fatos e vivências significativos de suas vidas pessoal e profissional. Deste modo, foi possível analisar como cada professora pesquisada tornou-se a profissional que é.

A partir da análise das lembranças singulares de cada professora, foi possível vislumbrar processos comuns de constituição docente, os quais permitiram compreender o sentido da escolha da profissão e a maneira de realizar suas práticas pedagógicas atuais.

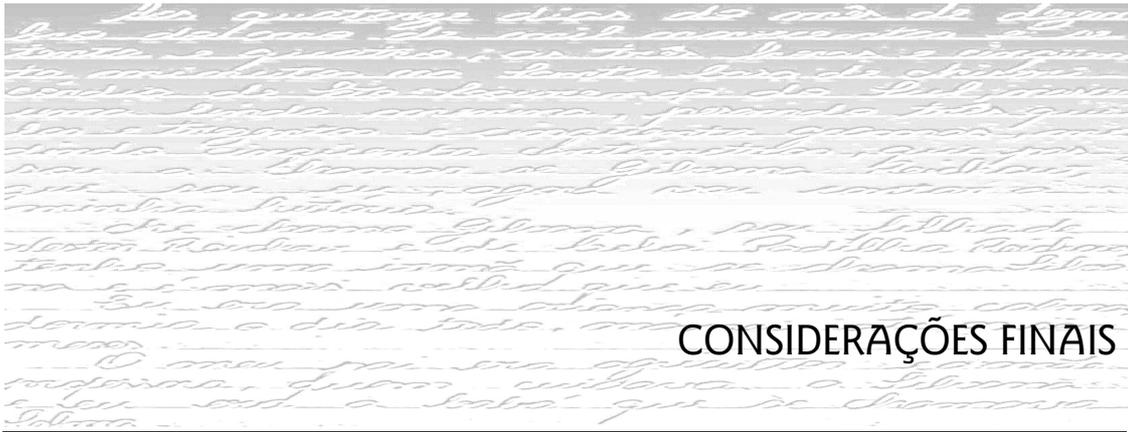
A vida familiar e pessoas significativas, ligadas ao ensino, com quem tiveram alguma convivência, aparecem como fator de influência que modela a postura das alunas-professoras em relação ao ensino e a escolha da profissão docente. As primeiras experiências com a escola e as relações com a primeira professora contribuíram, também, para modelar a identidade pessoal das professoras e seu conhecimento da prática docente.

Além disso, os escritos autobiográficos fazem referências à condição sócio-econômica, pouco favorável da família das alunas-professoras, como fonte de influência na escolha pelo magistério, uma vez que tal profissão representava chances de emprego a curto prazo e salário fixo. Observa-se, ainda, que a decepção marcou o início da carreira da maioria das docentes pesquisadas. O dilema entre a desistência e a persistência apresentou-se como um sentimento forte, que colocou em jogo o processo de identificação com a profissão. Finalmente, a motivação em contribuir para a formação dos alunos foi o fator decisivo que as impulsionou no sentido de dar continuidade à vida profissional e a ingressar no Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (PEFPS). Programa este que, segundo as alunas-professoras, favoreceu a articulação entre suas práticas pedagógicas e as teorias educacionais, bem como a sua reorientação profissional a partir da valorização de seus saberes subjetivos.

Portanto, de maneira reflexiva e questionadora, as alunas-professoras vão rearticulando seus saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e da experiência e, conseqüentemente, realizando rupturas e continuidades que consideram significativas em seu fazer docente. Assim, no transcorrer do tempo, mediadas por conquistas e decepções, alegrias e tristezas, avanços e recuos, as alunas-professoras vão se tornando as profissionais, essencialmente humanas e comprometidas, que são.

É preciso considerar, por fim, que para além de aprendizagens formais para o exercício da profissão, o curso de Pedagogia do *Programa Especial* tem um

sentido *especial*, não apenas como o nome indicado de regime de funcionamento, mas especial na medida em que representa a concretização de um “sonho acalentado” por muitas dessas professoras. As doze professoras aqui pesquisadas pertencem a primeira geração da família a possuir um curso superior. O valor simbólico disso é quase impossível de ser apreendido e transposto em palavras...



Se me contemplo
tantas me vejo,
que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento.

Vou desprendendo
elos que tenho,
alças, enredos...
E é tudo imenso...

Formas, desenho
que tive, e esqueço
Faltas, desejo
e movimento
a que tremendo
vago segredo
ides, sem medo?!

Sombras conheço:

não lhe ordeno.
Como precedo
meu sonho inteiro
e após me perco,
sem mais governo?!

Nem me lamento
nem esmoreço:
no meu silêncio
há esforço e gênio
e suave exemplo
de mais silêncio.

Não permaneço
Cada momento é meu alheio.
[...]
Assim compreendo
o meu perfeito
acabamento.

Múltipla, venço
este tormento
do mundo eterno
que em mim carrego:
e, una, contemplo
o jogo inquieto
em que padeço.

E recupero
o meu alento
e assim vou sendo
[...]

Cecília Meireles – Auto-retrato

Na poesia “Auto-retrato”, a autora Cecília Meireles expressa a importância do auto-conhecimento, isto é, a necessidade que sentimos de identificar nossos desejos, sonhos, objetivos e limitações. Tal como ela, as alunas-professoras também puderam externar seus sentimentos e percepções através de uma atividade reflexiva. Rememoraram vivências pessoais e profissionais que tiveram, num verdadeiro exercício de auto análise, com a finalidade de (re)construírem-se para melhor desempenho da tarefa docente.

Entendo que, ao escreverem os Memoriais Individuais, as alunas-professoras puderam experimentar algo singular, que possibilitou-lhes a (re)apropriação do vivido e a possibilidade de melhor redimensionar o fazer docente.

Percebe-se que as lembranças de fatos acontecidos e por elas vividos intensamente, puderam ser rememorados através dos relatos, que trazem suas histórias de vida, as marcas da infância, da escolaridade, da escolha profissional, da prática docente e da formação superior.

Analisei-os atentamente. Outros olhares poderão ver, de forma distinta, o que relatei. Eu mesma, com o transcorrer do tempo, talvez encontre outras interpretações. No momento, percebo que os Memoriais Individuais, escritos pelas alunas-professoras, proporcionou-lhes um (re)encontro pessoal e profissional.

Lendo e refletindo sobre tais depoimentos, pude perceber que estas profissionais foram se constituindo no tempo, realizando rupturas e continuidades, que as fizeram ser as profissionais que são. Mas, ainda me pergunto:

- Como cada professora pesquisada tornou-se a profissional que é?

A resposta, certamente, é complexa, pois se trata da análise de “memórias” repletas de lembranças agradáveis, felizes e, outras, nem tanto. Porém são lembranças que constituíram suas vidas.

Nota-se que essas docentes vivenciaram (ou vivenciam) inúmeros desafios e dificuldades em suas situações concretas de vida. Precisaram enfrentar questões de ordem econômica, cultural ou pessoal, que as tornaram fortalecidas, transformando-as em *mulheres obreiras*, dedicadas e que, desde cedo, aprenderam o significado da palavra “determinação”. Todas parecem ter trilhado um exaustivo caminho até conseguirem melhorar as condições de vida e atingirem suas metas como profissionais da educação. Na verdade, nem sempre estas “metas” foram traçadas por elas conscientemente, pois muitas sofreram influência familiar ou inspiraram-se no “modelo” das primeiras professoras, com quem conviveram na escola.

De qualquer modo, essas docentes conseguiram ressignificar sua prática pedagógica na convivência com os alunos, pois compreenderam a importância do trabalho que realizam para a vida de cada criança que compõe suas classes. E, certamente, puderam sentir a grande responsabilidade, mas também a imensa alegria de poder testemunhar a superação e o progresso dos alunos, situações que caracterizam essa experiência profissional.

Observa-se que as professoras pesquisadas foram se constituindo como profissionais docentes, a partir da formação inicial nos cursos de magistério, dos cursos em geral, da reflexão sobre a prática, e através da troca de experiências entre colegas. Na convivência diária com as demais professoras das escolas, encontraram um meio de expor ansiedades, angústias, incertezas, inseguranças, mas, também, o ambiente ideal para *comungar* e *celebrar* os saberes da experiência.

Segundo as alunas-professoras, o Programa Especial vem lhes proporcionando elementos enriquecedores, que muito têm contribuído para repensarem suas práticas docentes, pois a formação recebida neste curso promove relações entre suas próprias práticas educacionais e/ou vivências e a teoria. Vale acrescentar que o princípio teórico-epistemológico, que norteia esse tipo de formação docente, considera o professor como produtor de seu próprio conhecimento.

Parece haver unanimidade entre as docentes, quando afirmam que a produção do seu próprio conhecimento é (re)construído a partir de leituras, de trabalhos e pesquisas realizadas no Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (PEFPS). Dizem, também, que, ao se tornarem pesquisadoras, sentem-se capazes de construir novas explicações para os problemas que enfrentam diariamente. Aprenderam a ver a realidade com outros olhos e a relacionar o que, antes, não lhes parecia ter qualquer relação, a ler teoricamente suas práticas, a acreditar na própria capacidade profissional na medida em que, agora, conseguem enfrentar e resolver desafios pedagógicos.

Portanto, pode-se afirmar que os estudos e as pesquisas realizadas pelas alunas-professoras decorrem do interesse em aprender para melhor ensinar e serem capazes de identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática.

Nesse sentido, percebo que as alunas-professoras vivenciam, em sua formação superior, um momento de busca de autonomia, que as leva a ter consciência da capacidade profissional e da responsabilidade dos sentidos da escola e do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Certamente compreenderam o quanto é complexo e importante o ato de educação emancipatória, uma vez que investem no desenvolvimento da capacidade de escolha de seus alunos, para que possam ter maior segurança e serem bem sucedidos frente às circunstâncias concretas e desafiadoras de suas vidas e, acima de tudo, aprendam a ter uma postura ética na convivência social.

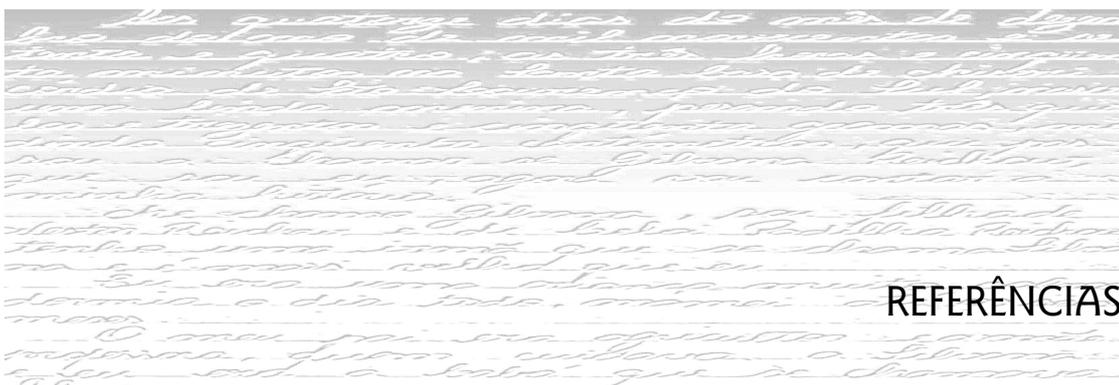
Entendo, portanto, que as alunas-professoras foram se constituindo nas profissionais que são de maneira dialética, (re)construindo suas vivências pessoais e profissionais, tendo em mente a preocupação constante com o desenvolvimento de seus alunos. Alunos vistos enquanto totalidade, enquanto seres que possuem a incansável tarefa de humanizar-se e completar-se, para melhor desempenharem os

papéis que lhes couberem em suas vidas. Esse movimento dialético de constituir-se professora tem se dado no sentido de *saber-ser, saber-fazer e saber-refletir*.

Por fim, como alertava o Guia de Orientação para as Disciplinas em Serviço do Programa Especial, recebido pelas alunas no início do curso em 2002, e que desencadeou a escrita dos relatos:

[...] o Memorial é a sua história! A sua biografia! É o registro da sua vida pessoal e profissional. Não há como separar. Nós somos um só. [...] O memorial tem uma função formativa: pensar sobre nós mesmos, sobre nossa história e sobre aquilo que fizemos ou deixamos de fazer em nossa prática cotidiana. Memorial é uma narrativa de si e da própria experiência. É um exercício de “retomar a própria vida”. Memória... reminiscência... recordação... lembrança... (2002, p.3).

As alunas “retomaram a própria vida” como um exercício reflexivo de “olhar para dentro de si”, para suas trajetórias, escolhas, suas oportunidades e faltas de oportunidades, seus sucessos e insucessos, compreendendo que nada é definitivo, nada é absoluto, mas tudo pode ser revisto, redimensionado, ressignificado.



ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *Histórias e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.7-12.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.

_____. Educação e destacados educadores rio-grandenses: características universais em docentes. In: *Anais do X Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. ASPHE, Gramado, junho de 2004b.

ALCÀNZAR I GARRIDO, Joan del. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol. 13, n.25/26, set. 1992/ago. 1993. p.33-54.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Quero, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas – Sobre a Teoria da Educação*. Campinas: Papius, 1996.

BRASIL/MEC. *Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: MEC/INEP, 1998.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *História da Educação*. ASPHE/FaE-UFPel. N.8, setembro, 2000. p.141-174

FAZENDA, Ivani. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ed. Campinas: Papyrus, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Angela de Castro. A guardiã da memória. *Acervo. Revista do Arquivo Nacional*. Estudos de Gênero. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. v.9, n.01/02, jan./dez., 1996.

HIPÓLITO, Álvaro M. *Processo de trabalho docente*. Uma análise a partir de relação de classe e de gênero. Campinas: Papyrus, 1997.

KIELING, José Fernando. Proposta pedagógica para formação de professores em serviço. Faculdade de Educação/UFPel. In: *Cadernos de Educação/UFPel/FaE*, Pelotas, ano 9, n.14, jan./jun. 2000.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita*. Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1995.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*. N.7, jan./abr., 1998. p.19-41.

KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim (org.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4ed. Campinas: Ed. da UniCamp, 1996.

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

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CÂNDAU, Vera (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: EDUNIJUÍ, 1992. (Educação, 13).

MARTINAZZO, Celso José (org.). *História de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí: Unijuí, 2000.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p.111-140.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral: caminhos e descaminhos. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero. Vol.13, n.25/26, set.1992/agosto 1993. p.55-65.

NÓVOA, Antônio. *La professionnalisation des professeurs au Portugal*. 2vol. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992a

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Porto: Editora Porto, 1992b.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDÁ, Ivani. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *Histórias e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.7-12.

PERES, Eliane. *Compreendendo a profissão docente: relações entre formação, saberes e prática pedagógica*. Pelotas: Seiva, 2002a.

_____. Memória e ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930-1960). In: HIPÓLITO, A.; VIEIRA, J.; GARCIA, M.M. (orgs.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002b.

PERROT, Michelle. A força da memória e da pesquisa histórica. In: *Revista do Programa de estudos de Pós-Graduados em História*. Departamento de História-PUC/SP. Projeto História – Trabalhos da memória. n.17, nov., 1998. pp.351-360.

PINTO, Júlio Pimentel. Os muitos tempos da memória. *Projeto História – Trabalhos da memória*. n.17, nov., 1998. pp.203-211.

PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NAS REDES DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL. *Curso de licenciatura plena em Pedagogia*. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 2001.

PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NAS REDES DE ENSINO DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL. *Guia de orientação para as disciplinas em serviço*. Pelotas: Faculdade de Educação/UFPel, 2002.

QUEIRÓZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.). *Experimentos com Histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. 2ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, BOAVENTURA S. *Um discurso sobre as ciências*. 7ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SCOTT, Joana. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. Publicação semestral da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez. 1990.

SOUZA, Aparecida Néri de. *Sou professor, sim senhor!* Campinas: Papyrus, 1996.

SIMSON, Olga de Moraes (Org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1998.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (org.); *X ENDIPE: Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.112-128.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática face ao saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.4, 1991. p.215-233.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURAINÉ. Alain. *Crítica da modernidade*. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1997.