

# Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos\*

---

## *Images of teachers and webs of knowledge in daily work*

Nilda Alves\*\*

### RESUMO

O artigo discute a formação de professores a partir da compreensão que a mesma se dá em inúmeros contextos cotidianos, nos quais o 'formando' vive, dentro da idéia de *redes de conhecimentos*. Apresentando resultados de duas pesquisas diferentes, relaciona os conhecimentos incorporados em diversos cotidianos, a partir da *memória de professores*. Em uma segunda parte, na análise de *imagens de professores*, indica a complexidade da prática pedagógica, o que impõe a necessidade de uma formação que dê conta disso.

*Palavras-chave:* rede de conhecimentos, memória de professores, imagens de professores.

### ABSTRACT

The article discusses the formation of teachers understanding that it takes place in countless daily contexts experienced by the subject, according to the idea of *webs of knowledge*. Presenting results of two different researches, it connects knowledges incorporated in the everyday life of different

\* As pesquisas que deram origem a este texto são várias e foram financiadas pelo CNPq, FAPERJ/UERJ dentro do Programa Prociência. Como sempre, acho necessário indicar que a escolha do feminino tem a ver com uma posição político-acadêmica. Ao me referir a esse grupo profissional no feminino, nele estou incluindo professores de todos os gêneros. Faço notar, também, que todos os termos estão, propositalmente, no plural, indicando o caráter múltiplo de todos eles.

\*\* Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: nildaalves@uol.com.br

people, through the concept of *memory of teachers*. In the second part, the analysis of the *images of teachers* indicates the complexity of the pedagogical practice, which imposes the necessity of a formation able to deal with these complexities.

*Key-words:* nets of knowledge, memories of teachers, images of teachers.

Em um texto publicado há quase seis anos (ALVES, 1998), a partir de um texto ainda mais antigo, datado de 1982, indico que a formação das professoras se dá em múltiplos *espaçostempos*<sup>1</sup>: o acadêmico, o da prática pedagógica cotidiana, o da ação governamental, o da prática política coletiva, o das pesquisas em educação. Digo no referido texto:

É preciso que se perceba que é nas múltiplas articulações destas esferas<sup>2</sup> que se coloca a totalidade da formação dos profissionais da educação. Uma verdadeira rede de relações se estabelece entre as várias esferas, e ao pensarmos uma delas – no caso a esfera da formação acadêmica – só podemos fazê-lo entendendo a existência desta rede e as tensões nela existentes. Mais ainda: ao pensarmos, especificamente, a formação nesta esfera, é preciso que saibamos que é nela que se dá a formalização de conhecimentos específicos e a apropriação teórica de práticas – de todas as práticas que se dão nas outras esferas – e da própria teoria, acumulada, especialmente, na esfera das pesquisas em educação. Assim sendo, ao discutirmos a formação na esfera da academia, é preciso que pensemos os conhecimentos – teóricos e práticos – capazes de nela articular os conhecimentos criados e acumulados nas outras esferas (p. 63-64).

Dessa maneira, ao contrário da voz do centro do “sistema educativo” – a voz oficial – que afirma “os professores são/estão mal formados e por isto precisamos propor uma outra formação”, entendemos ser necessário que pensemos o diálogo entre os sujeitos que “fazem” os vários *espaçostempos* da formação. Ao contrário dos que dizem “os professores não sabem nada”, pensamos que é preciso que saibamos o que as professoras sabem antes de pro-

<sup>1</sup> Esses termos aparecem juntos para indicar a necessidade que temos de ir além dos limites que herdamos das ciências modernas.

<sup>2</sup> Como se explica em nota anterior, a autora hoje prefere usar a expressão *espaçotempo* no lugar de “esferas” como aparece no texto citado.

pormos qualquer outra formação acadêmica. Por fim, aos que dizem que “depois da formação inicial é preciso continuar sempre a formação” vamos contrapor a idéia de que é preciso discutir, também, com a formação que recebemos antes de entrar em um curso e entender que o que temos em qualquer deles é sempre uma formação continuada, daquilo que em tantos outros *espaçostempos* formou, forma/formará o que pensamos formar em um curso de três ou quatro anos (ou 540 horas, como vem se preconizando, atualmente).

A idéia de que a formação se dá em múltiplos *espaçostempos* permite que percebamos que ela não é nem simples nem de fácil mudança. Dessa maneira, o tratamento aligeirado que, em geral, vem recebendo a nível governamental explica grande parte do insucesso que as sucessivas ações tentadas vêm tendo.

Tratar, assim, a questão da formação dos profissionais da educação de forma complexa é o caminho possível àqueles que, sinceramente, desejam buscar as soluções necessárias para este problema que, sendo nacional (e internacional), tem apresentado questões e soluções a nível local. Essa complexidade exige, de início, que se assuma a rede de relações dos vários *espaçostempos*, buscando analisá-la e criticá-la, entendendo-se as diferentes percepções que se pode ter a partir de cada uma delas, na fala de todos o que nela estão envolvidos.

Começo, no contexto deste trabalho, por buscar incorporar as tão diferentes narrativas que a memória diferenciada de professoras trazem às imagens que fazem de si, daqueles com que convive e dos *espaçostempos* em que se relacionam. Nesse processo, vamos percebendo que foram ganhando destaque a necessidade de entender a formação nos vários modos como se apresentam, de analisá-los a partir de múltiplas referências, percebendo-as sempre como contraditórias e superáveis e que nenhuma pode ser *modelo* para qualquer outra.

Na segunda parte do texto, trago à baila uma discussão de como esse complexo processo de formação permitiu o surgimento de diversificadas imagens de professoras que sempre estiveram à nossa disposição mas que, só agora, com as novas formas de pensar que os estudos do/no<sup>3</sup> cotidiano vêm permitindo, conseguimos incorporar em nossas análises.

<sup>3</sup> Insistimos nessa maneira de dizer (não muito sonora) para mostrar que os estudos do cotidianos são feitos com os/as pesquisadores/pesquisadoras neles inteiramente mergulhados/as.

## Memória e formação<sup>4</sup>

A análise das várias práticas de formação, a partir da memória sobre elas, exige, especialmente, que assumamos que na prática se produz conhecimentos válidos e insubstituíveis. Esse reconhecimento da prática vem permitindo e exigindo o crescente diálogo da formação acadêmica com os outros *espaçostempos* de formação, nas inúmeras propostas que pudemos acompanhar após 1983<sup>5</sup>.

Esse mesmo movimento vem indicando, também, que a cultura da escola e toda a produção cultural de fora dela formam um complexo socioeducacional que precisa ser entendido, porque é vivido por todos os que *fazem* a escola e nela estão, o tempo todo, como permanentemente em formação. Percebe-se, cada vez melhor, que a escola não é o único *espaçotempo* de conhecimento, seja ele sistematizado ou não. Outros lugares parecem disputar com ela o direito de serem reconhecidos como onde também se dá a educação. Isso vem acontecendo com a cidade, com a televisão, com as redes informacionais, com as empresas, com os novos movimentos sociais. Dessa maneira, se por um lado é necessário reconhecer isso, percebendo como se dão os múltiplos contatos da escola com esses outros *espaçostempos*, reconhecendo as inúmeras redes existentes e atuantes, por outro lado, se torna indispensável identificar os limites e as reais possibilidades da escola na educação e na formação. Reconhecer isso muda, radicalmente, a forma de pensar a formação dos profissionais da educação e vai exigir propostas diferentes daquelas que as forças hegemônicas vêm fazendo e pondo em prática.

Nesse processo complexo, desde sempre, vêm se desenvolvendo inúmeras atividades que poderíamos entender como de *formação continuada*. Em ações que surgem de múltiplos encontros – entre secretarias municipais de educação, universidades e escolas – em uma verdadeira *rede de saberes*

<sup>4</sup> As falas de professoras trazidas nesta parte do texto têm a ver, mais proximamente, com a pesquisa *Construção do conhecimento sobre currículos por equipes pedagógicas de secretarias municipais de educação*, na qual dividi a coordenação com Inês Barbosa de Oliveira (Uerj) e Joanir Gomes de Azevedo (UFF). O projeto teve financiamento CNPq e Faperj/uerj dentro do Programa Prociência.

<sup>5</sup> Essa data marca o surgimento da Comissão Nacional em Defesa dos Cursos de Formação de Professores, cuja primeira presidente foi Marcia Aguiar, que deu origem, em 1992, à Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), cujo primeiro presidente foi Luiz Carlos de Freitas.

tecida pelas relações que entre essas instâncias se estabelecem. Considerando a existência de outras relações e, portanto, de múltiplas redes, se busca identificar e analisar como se tece a formação de professoras. Aqueles que nos entregaram suas memórias, nas pesquisas desenvolvidas, nos dão testemunhos preciosos sobre isso.

Na conversa que tivemos com Virgínia (SME/ Angra dos Reis), por exemplo, pudemos ver como a escolha profissional e a formação ampla se dá na prática pedagógica cotidiana, pela ação de algum professor que consegue tocar uma corda especial em determinados alunos. Conta-nos ela:

no ginásio, eu tive um professor que foi fantástico – na 7.<sup>a</sup> série – o Flávio Nascimento. Ele é um cearense, poeta, escritor, e foi meu professor de Português. Ele foi muito significativo na minha formação, digamos, literária. Ele passou, logo no primeiro contato que teve com a gente, uma lista de livros, que a gente deveria ler ao longo do ano. Entre esses livros estava lá um que a diretora achou por bem, entrar na sala de aula, um certo dia, e dizer que a gente não deveria ler porque o livro era ‘indecente’, era ‘imoral’, e que ‘o professor iria ser afastado da escola’ – isso já era no terceiro mês que ele estava dando aula pra gente; a gente já tinha lido **Iracema**, de José de Alencar; estávamos fazendo ‘altas’ atividades com o texto (...); eram gravuras; uma coisa que ele chamava: ‘cine – poeira ambulante’; a gente desenhava as cenas de cada capítulo do livro, em grupo, e depois a gente emendava o papel ofício um no outro, fazia aquela tripa enorme, enrolava num cabo de vassoura e, numa caixinha, ia passando e contando, narrando para as outras turmas ouvirem, (...). Ele não dava daquela forma: ‘quem escreveu **Iracema**’?; quantas páginas tem?; qual a editora? [risos]; que parte você mais gostou? Ele fazia uma interação diferente. Aí a diretora, no terceiro mês, dizendo que a gente não deveria comprar nem ler **O cortiço**, de Aluísio Azevedo, porque era indecente, imoral e que o professor estaria sendo afastado da escola. E, de fato, ele foi afastado da escola, foi colocado à disposição do que se chamava DEC. Anos mais tarde eu o reencontrei, eu já estava na faculdade e ele estava fazendo uma mostra de poesia, um varal poético, na Cinelândia. Eu já estava adquirindo os livros dele, comecei a comprar... enfim, descobri que ele escrevia também, comprei os livros dele; descobri que ele tinha parceria com músicos... Então, é isso. Esse rapaz me influenciou também.

Não resistimos a tentação de fazer notar que a lição foi aprendida com esse professor mas também com a diretora, pois Virgínia nos contou o que aconteceu com a leitura de **O cortiço**, depois da “propaganda” feita pela dirigente máxima da escola:

Eu fui uma pessoa que leu ‘**O cortiço**’ da noite para o dia. A mulher saiu, já tinha comprado, minha mãe já havia comprado os livros que ele indicou, e eu li da noite para o dia. Eu juro por Deus, que eu li da noite para o dia ‘**O cortiço**’, pra descobrir o que era imoral ali dentro. E foi uma leitura tão esganada, tão ansiosa que, até hoje, eu tenho as imagens do cortiço, dos personagens, a Rita Baiana... enfim, tudo.

Mas a nossa própria prática pedagógica, as saídas que cotidianamente vamos encontrando para cada situação vivida e cada problema encontrado também vão nos formando. Um lindo exemplo disso nos é dado, ainda, por Virgínia quando nos conta sobre o barco-biblioteca organizada em Angra dos Reis para atender alunos e professores que trabalhavam nas escolas da Ilha Grande:

fui lotada na Escola Municipal Pedro Soares, da Ilha Grande, na Praia do Provetá, como professora de Língua Portuguesa. Eu fiquei dois anos nesta escola. Pegando o barco de madrugada, navegando três horas; nesse barco a gente fez a biblioteca escolar chamada “Espuma Flutuante”, porque, de fato, na escola não existe biblioteca, existe um espaço com poucas unidades de livros, e os alunos que pegam o barco todos os dias, para ir e voltar da escola, eles não têm tempo de freqüentar biblioteca pública. Porque eles têm horário comprometido com o barco, com a ida e a volta no barco. Essa observação e com a boa recepção dos livros que a gente levava para ler no barco – eles pediam revistas, jornais – a gente resolveu fazer uma biblioteca dentro do próprio barco. Até pra que eles pudessem ter acesso à leitura do objeto livro, do objeto impresso que não fosse só o livro didático, ou a Bíblia, em casa.

Mas a aprendizagem na prática pedagógica tem, ainda, outras faces. Rossana, também professora em Angra dos Reis, traz suas lembranças de maneira pungente:

esse lance lá do Estadual, a gente chamava Estadual, a vida no Estadual, foram anos muito difíceis. Era muita intimidação porque minha mãe e minha família me intimidavam muito, falavam que era muito difícil conseguir a vaga lá, se reprovasse um ano, você estava fora, além de que eu nunca mais ia conseguir essa oportunidade e se fizesse qualquer coisa a gente era expulso. Então tinha a crença arraigada que qualquer coisa que fizesse, no mundo da brincadeira e da ‘arte’ (‘arte’ de que eu estou falando é de ‘arteiro’, era o mundo fora do colégio) não tinha nada a ver com lá dentro. Lá dentro a gente tinha que ser muito disciplinado, aquele negócio de cantar o hino... Por um lado, eu admirava muito os indisciplinados, entendeu? Mas eu tinha muito medo e, tanto que o meu apelido no primário era, eu sou uma pessoa muito falante depois de adolescente e adulta, quando criança o meu apelido era “presente”, porque era a única coisa que eu falava. Eu era muito intimidada e a escola também era uma coisa intimidante... a maioria era classe média. Lá, era tanta discriminação que tinha a merenda que ficava num lugar nos fundos (o colégio é gigante, tipo o CEAV<sup>6</sup>) e a merenda ficava num lugar dos fundos e o pessoal que ia merendar no colégio, que não devia ser 10%, eram geralmente pobres, mulatos, tinha um lance de cor também muito forte e o pessoal debochava da gente na fila; eu ia porque realmente tinha fome e minha família era muito pobre e eu sempre merendei mesmo, achava uma beleza... ‘é ruim’ eu ficar com fome por causa disso. Mas era uma brincadeira o tempo inteiro: “você não tem comida em casa?”; “morto de fome”; entendeu? Porque quem tinha, a maioria, [não entrava na fila que] era um lugar de discriminação, ia para a cantina que vendia coisas ou levava aquelas merendeiras lindas, na época, setenta e poucos, tinha muitas coleguinhas que tinham a merendeira térmica, coisa que eu achava ‘admirável’.

Era um mundo de muita discriminação... [para quem não podia comprar], para gente como eu tinha a Fename (na época se chamava Fename), o que hoje é a FAE. Essa tal Fename tinha um posto lá dentro, um lugar lá na escola e você tinha direito a ganhar determinados livros, uma cota de lápis, borracha, caderno, uma peça para fazer, a peça não a calça, a peça de tergal azul, a peça branca de algodão, o bolsinho, vinha junto, e você tinha direito se todo ano você fizesse um atestado de pobreza que tinha que ser registrado em delegacia e tinha uma visita à sua casa. Se por um lado era legal você receber porque ‘quebrava muito o galho’, por outro lado, a gente tinha que encapar bem os cadernos, pois se o pessoal via que era da Fename... Nós éramos minoria, vamos supor... em uma sala de quarenta éramos dois. Era a minoria da minoria quem precisava e por isso a discriminação; era o pessoal do atestado de pobreza, era a

<sup>6</sup> Colégio Estadual Alzira Vargas, localizado no município de Angra dos Reis.

‘transversalidade’ [risos], coisas que nos atravessavam lá dentro o tempo inteiro. [Tudo isto] em um colégio muito visado pela elite como instituição em plena ditadura militar.

Com todas essas dificuldades, vimos sempre à nossa frente, nos momentos em que conosco conversou, a Rossana combativa e irônica, sempre mostrando as saídas que encontrava, as *táticas* que criava como *praticante* desses cotidianos (CERTEAU, 1994). Também ela tem aqueles ‘personagens’ que destaca, positiva ou negativamente:

tinha um tal de Drumond, que dava aula de Química, que era a maior ‘peça’, bebia com a gente; nunca aprendi nada de Química com ele, acho que ele era um péssimo professor (...); ele era muito ruim mesmo, mas era tão gentil, tão camarada, afetuoso... nos tratava muito bem. Tinha outro que era o Chico Espoleta, que era professor de Física. Com esse realmente eu aprendi alguma coisa; era muito maluco, muito embriagado, mas também era afetuoso; mal ou bem, nos tratavam bem, entendeu? Sendo bons professores ou maus professores, eles eram **peçoas** que, pelo menos, ensinavam. O Drumond ensinou muita coisa pra gente de vida, de conversa, brincadeiras. Tinha um tal de Afrânio, que era filho do prefeito de Araruama, que dava aula na cadeira de Direito Contábil, ‘chatérrima’; mas ele era filho do prefeito, (...) era gostosão, bonitão, paquerava as meninas... ‘aprontava’ naquele 2.º grau. Tenho boas lembranças dele, mas era mais por afeto mesmo. Na faculdade que eu fiz, (...), eu tinha uma professora de quem eu gostava muito. Era uma ucraniana, hoje ela é catedrática da Santa Úrsula. Ela dava aula de Teoria da Literatura, pelo que eu tenho verdadeira paixão, ainda hoje. (...). Mas essa professora dava umas aulas ‘fantásticas’, muito lindas e me encantava porque ela era uma grande entendedora da Literatura Russa e do Leste Europeu. [Neste momento,] eu tive um contato grande com esse tipo de literatura, que já era um encantamento pra mim. Ela, sabendo que eu gostava, me emprestou muitos livros.

Lá também teve uma pessoa que me influenciou muito, professor de Literatura Brasileira, que hoje é catedrático na UFF, na Pós-Graduação em Literatura da UFF, chamado Jorge de Sá; um grande professor!

Depois dessa faculdade particular, da qual não quis saber nem do diploma por um grande desgosto com a diretora, Rossana foi fazer História e nos

conta o que fez para se formar, pois sendo muito pobre, precisava trabalhar no que ‘aparecesse’, para poder freqüentar a faculdade:

bem, eu sei que eu fiz o curso em sete anos, o curso é em quatro pra quem é burguês, né meu camarada? Que tem uma vida metódica. Para mim... eu fiz em sete e olha que eu acho que eu fiz bem, dada a dificuldade que foi fazer o curso. No final das contas, eu fiquei esperta na instituição, eu aprendi a ‘malandragem’ porque, ‘capiou’ como eu, demorei a aprender o ‘caminho das pedras’ – monitoria, bolsa, fazer projeto de pesquisa, saber fazer o projeto... isso é coisa difícil ‘pra caramba’, mas no final eu aprendi os ‘macetes’ e comecei a ganhar bolsa em cima de bolsa. Isso nos últimos anos da faculdade. Aí eu consegui viver sem precisar trabalhar e foi dessa maneira que eu consegui me formar em sete anos. Antes consegui viver porque trabalhei em muitas coisas, cada uma mais maluca que a outra. Depois, eu fiquei muito esperta nos últimos anos em arquivo. Tinha os “caras” do Mestrado que precisavam de gente para procurar em fontes primárias. Eu ganhava uma “grana legal”. Eu trabalhava para vários deles, vários; ficava o dia inteiro dentro da Biblioteca Nacional. Teve uma vez que eu levei, para um “cara”, oito meses dentro da Biblioteca Nacional. Vamos supor que um me pagasse R\$ 150,00, o outro me pagava R\$ 100,00, o outro me pagava R\$ 150,00, nessa brincadeira, eu nunca tirava menos de três, quatro salários mínimos como operária dos caras... operária porque era um trabalho bem especializado, sabe? Era buscar fontes históricas. O “cara” tem um tema, ganha a bolsa, faz a pesquisa... só que ele não tem “saco”, muitas vezes, [de ir procurar em arquivo]; principalmente quando as fontes são do século XIX para trás. Eu gostava, me especializei nesse negócio, fontes do século XVI, XVII, XVIII, português arcaico; eu tinha feito Letras, lembram? (...) Você tem que ter um faro muito grande, dentro de um arquivo gigantesco para achar determinadas coisas. No final, isso já estava me dando uma vida boa; eu tinha minha própria bolsa, trabalhava para os outros, um trabalho ‘legal’. É tão diferente biblioteca, que coisa boa ficar lá “fuçando” um livro! Eu acho um trabalho muito “supimpa”! Lembra do Jorge Luís Borges, aquele argentino? Sobre aquela biblioteca gigantesca que fica num lugar da Argentina... [é como se fosse aquilo]. Bom, eu já estava bem, eu fiquei ‘maceteada’ naquela instituição; sabia tudo quanto é caminho ali dentro... foi quando eu saí e fui para o magistério.

Todas essas falas influenciaram a maneira como pensamos ser necessário indagar sobre a formação continuada, bem como os *espaçostempos* en-

tendidos, tradicionalmente, como de formação inicial. Todo o processo de formação está, assim, passando por grandes mudanças que vão sendo incorporadas, aqui e ali, em cursos de formação, recebendo de maneira diferente quem os procura, por meio de cursos de extensão, de Pós-Graduação *lato-sensu*, seminários, palestra etc. É preciso considerar, também, nesse processo, a busca maciça que tiveram/têm os cursos de Pós-Graduação *strito-sensu* em educação, por parte dos profissionais de ensino fundamental e médio, não só os formados em pedagogia, mas em todas as outras licenciaturas.

Um segundo movimento, que já é perceptível, se refere à busca de superação da idéia de que a formação se dá em percursos individuais. Essa forma de pensar vem sendo substituída pela de *trajetórias coletivas*. Por mais individualizante que seja o projeto de um curso, ele não tem condições nem de romper aquelas *redes* múltiplas nas quais os profissionais da educação se formam, nem de interromper os múltiplos contatos entre os vários *praticantes* (CERTEAU, 1994), sejam eles formadores ou estejam em formação, nem cortar as relações que se formam, permanentemente, entre as ações educacionais realizadas nos múltiplos *espaçostempos* de formação, dentro dos vários contextos formadores a que antes nos referimos. Tudo isso garante que a formação não seja nunca, realmente, individual. Ilustração disso é a fala de Adriano, que na época de nossa conversa dirigia o Departamento de Educação na Secretaria em Nilópolis:

eu fui fazer História, porque eu queria ser... um historiador; ah! Trabalhar como pesquisador. [Mas no processo] ... fui 'descoberto' pela educação... Começou na universidade.. Eu fiz História na UERJ. (...) Durante o meu curso, eu trabalhei algumas vezes na forma de estágio com pesquisa. Tive algumas bolsas de pesquisa mas, mais ou menos, a partir do 5.º ou 6.º período, quando comecei a fazer as cadeiras da licenciatura, eu comecei a me identificar mais com a área de educação. Comecei a sair um pouco da pesquisa e parti para a área de educação. Comecei a trabalhar, estagiei num projeto muito interessante que a UERJ teve em 89. Acho que era um projeto que poderia ter crescido, poderia ter tido um outro desenvolvimento. Acho que abortaram o projeto muito cedo. Foi o projeto 'Rede'... um projeto que a universidade fez voltado para os alunos... que estavam vindo do vestibular. O Vasconcelos, que foi o coordenador do projeto na época... Foi no ano em que a UERJ e a UFRJ saíram daquele vestibular da Cesgranrio e fizeram um vestibular isolado, conjunto, pela primeira vez. Então, esse vestibular foi completamente diferente dos esquemas dos vestibulares tradicionais. Foi o primeiro vestibular todo discursivo... avaliando hoje, alguns anos depois, [também] com a minha experiência

de professor de cursinho pré-vestibular, foi o vestibular discursivo mais difícil da minha área... De todos os vestibulares que eu acompanho, esse vestibular de 89 foi o que apresentou as questões com níveis de dificuldade maior, porque era o primeiro... nesse vestibular, os alunos para serem classificados teriam que ter a média global mínima 3. O que aconteceu? Em alguns cursos sobraram vagas. E... o número de vagas foi maior do que o número de classificados para aquela cadeira, para aquela área e a universidade pensou o seguinte: ... pensou no projeto 'Rede'. O que seria isso... qual foi o pensamento da universidade.. Você não tem uma diferença fundamental entre um aluno que tirou 2,8 e um aluno que tirou 3. A diferença é que o aluno que tirou 3 ingressou na universidade e o que tirou 2,8 não. Então, a universidade pensou num projeto que seria o seguinte: nesses cursos onde houve sobra de vagas e o aluno optou pela UERJ como primeira opção... esse aluno que tirou uma média próxima a 3, mas que não foi classificado, ele foi chamado para ser matriculado na universidade, nesse projeto 'Rede (Regime Didático Especial). Como é que seria isso? O aluno nessa condição se matricularia em três disciplinas do ciclo básico da área dele. Paralelo a isso, ele teria uma preparação, digamos um reforço... não é bem esse o termo... ele teria uma complementação com as matérias de 2.º grau. Mas essas seriam trabalhadas com um enfoque diferente, sem uma preocupação conteudista e muito mais com uma preocupação conceitual. Era um trabalho muito interessante. Foi quando eu comecei a me apaixonar mais pela questão da educação, porque foi um trabalho que envolveu a interdisciplinariedade. A gente começou a trabalhar nomes de História, planejamos nossas aulas com o pessoal da Física, da Geografia, da Filosofia, da Matemática. A gente trabalhou com aquela idéia de 'temas geradores'; nós escolhíamos temas que poderiam ser utilizados em todas as áreas do conhecimento. Isso também foi meu estágio obrigatório na UERJ. Primeiro foi no CAP, foi dada a opção pra gente estagiar no CAP ou estagiar no projeto 'Rede'[ e eu escolhi este]. Eram os alunos de 7.º e 8.º período dos cursos de licenciaturas quem davam as aulas. Com os professores de prática de ensino orientando.

Quando e como se aprende no curso de formação de professores? É ainda Adriano que nos dá uma grande lição sobre isso, ao falar de seu grupo de estudos na faculdade quando fazia o curso de História, nos permitindo compreender um pouco mais a idéia de conhecimento em rede:

não sei se foi uma coisa específica da minha turma, eu sei que... majoritariamente, todas as cadeiras que eu fiz, elas eram... quase que

exclusivamente com o pessoal da História e... mais ou menos o pessoal da minha turma, ou seja, nós tínhamos, desde o 2.º período, um grupo que ... foi até o final do curso, ou seja... o mesmo grupo de estudo e... todos os seminários nós fazíamos juntos. Talvez isso tenha sido uma vantagem, não sei. (...) A gente se conhecia de outras esferas, de movimento e tal. Esse nosso grupo era permanente. Não era só para fazer trabalhos na universidade. A gente se reunia, periodicamente, na casa de um... na casa de outro, quando a gente queria aprofundar em alguns termos. Por exemplo, eu me lembro que teve um período de férias nossas que a gente estava sentindo uma necessidade muito grande de aprofundar... Gramsci. A gente teve Fundamentos Sociofilosóficos na Faculdade de Educação, a gente estava tendo algumas cadeiras na História que trabalhavam com Gramsci, também. O nosso período de férias, a gente passou estudando Gramsci. Nós íamos viajar juntos, nós tínhamos uma casa em São Pedro da Serra ... descansando e também fazendo nossa rodinha de discussão. Sempre trabalhamos nesse grupo fora da época de trabalho e prova. A gente estudava muito filosofia. A gente estudou Marx. Teve aquele tradicional grupinho de estudos do **O Capital**, para... tentar 'destrinchar' **O Capital** coletivamente. E... começamos a pegar Foucault. Pegamos a tendência da Nova História. A gente trabalhava basicamente a parte de filosofia e a parte de historiografia...

Conversando com Severina, coordenadora da área de Ciências Sociais, da Secretaria Municipal de Nilópolis, vamos confirmar, ainda, essa força do grupo e descobrir outros *espaçostempos* de formação. Conta-nos ela:

quando eu saí do normal, eu fiz adicional. (...) Fiz matemática e ciências. Mas eu fiz ciências sem gostar porque meu grupo, minha turma, optou por ciências ... eu não podia ficar sozinha, sabe como é que é... Na hora de fazer, nós fizemos a parte básica, quando foi na hora da especialização, as "praguinhas" quiseram biologia, para "fugir" de uma professora que elas não gostavam. Aliás, **nós** não gostávamos. Eu era única que ainda tentava conviver bem com a professora. Ninguém quis seguir em estudos sociais para ficar longe da professora...[Eu já tinha escolhido estudos sociais], porque a professora era uma pessoa muito... era excelente professora. Mas ela era aquela pessoa que derrubava a teoria de todo mundo, ela não aceitava desculpa nenhuma. Uma vez ela pediu um trabalho de grupo, e a minha turma não fazia nada, quem fazia era eu. A idiota aqui fazia e botava o nome porque nós trabalhávamos no estado juntas e fazíamos o adicional por interesse em dar aula para ginásio.

Então, quando a professora pediu o trabalho, não deu tempo de fazer, porque eles não aceitavam batido à máquina, eles queriam tudo por escrito e a parte das meninas não deu tempo para preencher. Quando chegou o dia de entregar... Não sei se você lembra de uma novela que se chamava “Uma rosa com amor”... Foi em 74, 75...?

Era uma secretária que se dava uma rosa. Foi Marília Pêra... Ela era muito feiosa...Aí, o que é que eu fiz? Como eu não consegui levar o trabalho (eu sempre fui assim, muito criativa, quer dizer, eu tinha essas idéias)... Eu falei assim: “Ah, como eu não vou levar o trabalho vou fazer uma brincadeira. Comprei uma rosa vermelha linda! [Levei para a sala]. Quando eu entrei, as meninas já estavam todas sentadas. Eu falei assim: “olha, professora Bernadete, desculpe que não deu tempo de fazer o trabalho, mas eu trouxe uma rosa com amor para a senhora”. Resposta dela:” você pensa que me compra com uma rosa?” Aí eu falei: “não professora, não estou querendo comprar, não, estou querendo só me desculpar de uma maneira agradável”.

Em todas essas histórias “lembradas”, uma enorme diversidade: a televisão, um grupo de amigos, alguns professores companheiros, uma diretora retrógrada, um professor que conhecia e praticava literatura, uma longa travessia de barcos... pessoas, ocasiões, *espaçostempos* tão diferentes, poderes que são exercidos de maneiras complexas, por meio de ordens administrativas ou pela discriminação. Antes, durante e depois de eventuais cursos feitos para se formar professoras, todas vão se fazendo nessa profissão, com a ajuda de muitos, nos mais diferentes contextos, é o que vamos descobrindo com as pesquisas desenvolvidas.

## **Imagens de professoras<sup>7</sup>**

O uso de imagens na pesquisa em educação tem aberto inúmeras possibilidades de trabalho, ainda não devidamente inventariadas. Entendo assim,

<sup>7</sup> Já nesta parte, as imagens usadas têm a ver com o Laboratório Educação e Imagem, da Faculdade de Educação, da Uerj, cujo banco começa a ser informatizado, mas que existe em projeto de Inês Barbosa de Oliveira, meu e de nossos orientandos no Proped, desde 1995. A pesquisa que serviu de base a este item tinha como título *Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores*. Foi financiada pelo CNPq e pela Faperj/Uerj, dentro do Programa Prociência.

ao usá-las em um texto, ser importante informar que, nas pesquisas que coordeno, têm tido influência marcante, por um lado, as idéias desenvolvidas pelo cineasta Eduardo Coutinho (1997) sobre o que as pessoas decidem nos dizer e o personagem que articulam para nos mostrar e que têm a ver com os contextos em que vivem e com os saberes e as crenças que articulam. Nesse sentido, quando conversamos com pessoas, como o fizemos na pesquisa referida no item anterior, não o fazemos à procura de *uma verdade*, mas da *verdade* que nos querem – ou precisam ou podem – revelar, sabendo que ao fazê-lo compõem personagens cujas *verdades* têm a ver com: conhecimentos que são entendidos como verdadeiros; valores que são tomados como orientadores de práticas; crenças indicadoras de horizontes possíveis; atividades adquiridas em contatos cotidianos pelos grupos a que pertencem, nos diversos *espaçostempos* em que vivem.

Por outro lado, nossas pesquisas, em especial a que nos serve de base para este item, têm a ver com as idéias de MANGUEL (2001) quando este nos indica a importância de compreender a relação existente entre imagem e narrativa, com uma nos remetendo necessariamente à outra, em um processo permanente. Esse autor, nos diz que, a partir da modernidade, com o modo de ver então estabelecido pela perspectiva, a imagem passa a ocupar um único lugar no *espaço*, no entanto, despertando em cada um que a vê, pelo trabalho da memória, narrativas que se ocupam de *contar o tempo*, em permanente atualização, portanto. Manguel lembra também que uma narrativa, quando desenvolvida, nos remete a uma imagem, o que permita manter a relação entre *espaço* e *tempo*, sempre.

A partir dessas idéias, vamos entendendo que se são tantas redes em que nos formamos, nos diversos *espaçostempos* nos quais mantemos múltiplas e diferentes relações com tantas pessoas, nossas imagens como professoras serão, necessariamente, muito diversificadas. Somos sempre ‘muitos em um’ e somos, também, muito diferentes umas das outras. Essas diferenças e essa multiplicidade vão nos dando importantes ‘pistas’ (GINZBURG, 1989) para analisar os acontecimentos que nos são narrados e tudo aquilo que nos vai sendo desvelado pela memória despertada pelas imagens manipuladas durante as conversas que mantemos com as professoras.

Chamando em minha ajuda alguns artistas, vou mostrar, nesta segunda parte do texto, algumas<sup>8</sup> situações nas quais as professoras se encontram tantas vezes.

<sup>8</sup> Elas são infinitas. Para corroborar essa afirmativa, peço aos leitores que recorram a suas próprias lembranças das tantas escolas nas quais foi/é praticante de currículo.

A primeira que trago é um desenho de artista de inícios do século XX<sup>9</sup> que considera importante mostrar aquele professor que não possui o que é chamado, na literatura pedagógica, de *domínio de classe*:



Em meio a um verdadeiro caos, um ‘esbaforido’ professor tenta segurar um aluno, enquanto outros desenvolvem as mais diferentes atividades: há o que grita, o que corre, os que conversam em diferentes grupos... Podemos compreender o que nessa imagem se passa porque ou vivemos situações semelhantes ou porque delas ouvimos falar de forma vívida. Minha irmã, uma excelente professora, tem um texto escrito a que deu o título *E quando perdemos o controle de classe?*<sup>10</sup> Essa questão que está exigindo trabalhos diferenciados, a partir do vivido pelos diversos *praticantes* do cotidiano escolar: como cada aluno vive essa situação? O que sentem as professoras quando, em um certo dia, percebem que querem ‘fugir daquela sala e fazer outra coisa’? Por que essas situações ocorrem?

<sup>9</sup> Encontrada em BERTIN e COURAULT (1998).

<sup>10</sup> O texto deverá ser publicado ainda este ano dentro da Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano, pela D,P&A, em um livro que será apresentado no XII Endipe (agosto/2004).

Uma idéia, no entanto, a imagem trazida nos permite ter, contrariando o discurso hegemônico, que fala de que a professora está cada vez menos preparada: a imagem, datada de mais um século, nos permite dizer que essas confusões já ocorriam naquele então e que continuam esperando uma séria análise, bem longe dos ditos generalizados de que a professora atua cada vez pior.



Essa segunda imagem<sup>11</sup> mostra o contrário da outra, pois nela uma linda professora, muito tranqüila e para a qual alguns alunos olham fascinados,

<sup>11</sup> Essa fotografia é de Robert DOISNEAU, um dos mais conhecidos fotógrafos franceses, e foi tirada em uma escola nos anos cinqüenta do século XX; encontrada em CHANET et al. (1999), em que tem o título *École primaire, rue Verneuil, Paris 7e, 1956.*

executa um verdadeiro passo de balé. Nossa experiência de escola nos faz pensar que ela talvez esteja contando uma história, já que essa é uma atividade comum a uma classe de alfabetização, para o que tanto o jeito das crianças, como o que está escrito no quadro-negro, nos dão pistas para essa identificação. A liberdade do movimento da professora e a tranquilidade dos alunos, que olham para diversos lados e se interessam por outras cenas que não só a que a professora representa, nos permitem pensar que estão todos muito bem, nessa sala, sem nenhum tipo de controle sendo exercido.

Trago então uma terceira e última imagem que vai mostrar, ainda, o contrário da anterior, mas também da primeira:



Essa fotografia<sup>12</sup> foi tirada nos primórdios da utilização da televisão em uma escola francesa e nela a liberdade da imagem anterior é substituída por uma situação de total controle. Tanto a professora quanto seus alunos ‘comportadamente’, de mãos cruzadas sobre as mesas e com o olhar espantado, ouvem um senhor que explica como funciona a televisão, em um móvel com portas para se disfarçar ou imitar as cortinas do cinema daquele então.

<sup>12</sup> Essa fotografia é de autor desconhecido e foi tirada no início dos anos sessenta. Encontrada em BERTIN e COURAULT (1998).

Talvez por se entender como o único que sabe, só ele demonstra estar inteiramente à vontade na cena. É dessa maneira que as chamadas novas tecnologias foram introduzidas na escola: exigindo controle de corpos, fazendo da professora um outro ‘aprendiz’. Assim foi apresentada: inteiramente desconectada da maneira como, de fato, esses artefatos culturais exigem ser usados e o são, em outros *espaçotempos*: de forma independente; permitindo trocas e conversas paralelas; permitindo uma grande liberdade do corpo que pode ir e vir, dar atenção ao que vê e faz ou abandonar de repente o que está sendo produzido ou usado e voltar dali a meia hora. Vendo essa imagem, talvez pudéssemos inverter outra idéia hegemônica tão comum: ao invés de dizermos que a professora se recusou/recusa a usar as novas tecnologias, será que poderíamos dizer que essas foram impostas de uma maneira tão autoritária que elas tiveram que se proteger de alguma forma?

As idéias aqui expostas exigem discussão e análise. Para isso convidamos os/as para nos lerem, com atenção.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *Trajatórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BERTIN, F.; COURAULT, P. *Vive la récré!*... Rennes: Ouest-France, 1998.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHANET et al. *L’abcaire de l’école de la France*. Paris/Chalon sur Saône, Flammarion/ANCR, 1999.
- COUTINHO, E. *O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade*. In: ANTONACCI, M. A.; PERELMUTTER, D. (Orgs.). *Projeto História – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, n. 15, p. 165-191, abr. 1997.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Texto recebido em 18 fev. 2004

Texto aprovado em 15 jun. 2004