CLÁUDIA MURTA

Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Maria Helena Souza
Patto

São Paulo
2006

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cláudia Murta

Tornar-se professor: um estudo
sobre professores leigos
amazônidas

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena de Souza Patto

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª Marlene Guirado

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Nigro de Souza Placco

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Azerêdo Rios

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Nélcio (*in memoriam*) e Maria, sempre.

Aos meus filhos queridos: Rodrigo, Márcio e Daniel.

Aos meus irmãos companheiros: Márcia, Carlos Felipe, Luiz Felipe, Nélcio e André.

Ao meu amor, Alípio.

Agradecimento Especial

À Mara Caffé, amiga querida,
interlocução inestimável e indispensável na realização desta tese.

AGRADECIMENTOS

À Maria Helena Souza Patto, pela acolhida e pelo acompanhamento cuidadoso, como orientadora.

À Marlene Guirado, uma referência de pensamento.

Às professoras Núbia Maciel e Graça Landeira (*in memoriam*), na pessoa das quais agradeço à Universidade da Amazônia (UNAMA), minha instituição de origem.

À Maristela Sarmiento e Fernando Fonseca, pela amizade generosa.

Ao Alípio, pelas palavras certas nas minhas horas mais incertas.

Aos meus filhos, Rodrigo, Márcio e Daniel: minha profunda gratidão por compartilharem corajosamente comigo todas as mudanças que fiz na vida, especialmente para a realização dos meus estudos.

RESUMO

Murta, Cláudia. Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas. 2006. 327 f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Este trabalho teve como ponto de origem a prática pedagógica de professores amazônidas, ribeirinhos e da floresta, que ingressaram no magistério na condição de *professores leigos*. Alguns, sem ter completado sequer as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Outros, sem possuir, eles próprios, sequer o nível de escolaridade no qual lecionavam. Saltou-me aos olhos, em sua prática, a *autoridade* com que eles assumiam a função docente, a despeito de sua formação escolar incompleta ou precária, agravada pelas suas condições extremamente adversas de trabalho, em escolas palafitas, à beira-rio, ou em ranchos de palha na floresta, com turmas multisseriadas.

Empenhada em entender como tal prática pedagógica se torna possível, defini como objetivo de minha pesquisa: *compreender como alguém se torna professor à margem do sistema oficial de formação e credenciamento*, ou seja, *que dispositivos autorizam e legitimam um professor leigo a ocupar o lugar de quem ensina*.

Para esse fim, analisei redações (sob o título "*Como me tornei professor(a)?*") de dezesseis professores que começaram a lecionar na condição de leigos, nas quais eles relatam e significam a sua trajetória no magistério. Adotei como *estratégia de pensamento* a *análise de discurso* tal como formulada por Marlene Guirado: uma *leitura institucional do discurso*. Essa *análise de discurso* ocupa-se do modo como se dão, nos discursos dos sujeitos, os efeitos de reconhecimento e desconhecimento de suas práticas institucionais.

Ao mesmo tempo, adotei o conceito de *transferência* para compreender como, na recuperação de sua trajetória profissional, os professores estabeleciam significações com a sua história pessoal, com as figuras de professores exemplares que marcaram suas vidas, com a instituição escolar e com a *pedagogia moderna* (prática discursiva dominante a partir da qual todo esse tecido de significações se mostrou possível nas redações).

A análise dessas redações mostra que *tornar-se professor* é constituir, repetir, (re)produzir, de modo *singular*, uma *prática discursiva institucional*, prática que é, ela mesma, o dispositivo que *autoriza* o professor, inclusive o leigo, a ocupar o lugar de quem ensina.

No ponto de chegada deste estudo, evidenciou-se também que esses *dispositivos de autorização* não são peculiares à docência leiga. Os resultados nos permitem afirmar, de modo geral, que *tornar-se professor é ocupar o lugar de quem ensina*, lugar este que passa a existir conforme o sujeito nele se enuncie.

Finalizo a tese postulando a docência leiga como uma *descontinuidade* no discurso da pedagogia moderna, não obstante, paradoxalmente, ser parte dele.

Palavras-chave: 1. Formação de professores 2. Análise do discurso 3. Professores leigos 4. Pedagogia 5. Subjetividade 6. Psicanálise e educação

ABSTRACT

Murta, Cláudia. *Becoming a teacher: a study on Amazonian lay teachers*. 2006. 327 pages. Doctorate Dissertation. Institute of Psychology. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

This study had as a starting point the pedagogical practice of Amazonian teachers who lived on the banks of the rivers or in the forest and who started working in the condition of *lay teachers*. Some of them had not even completed their first four years of elementary school. Some had not themselves even reached the level of schooling they were teaching at. It caught my attention, in their practice, the authority they invested themselves with, as they took over their positions as teachers in spite of their incomplete or deficient educational background made worse by their extremely adverse conditions of working, in schools built on stilts on the banks of the river, or in straw shacks in the forest, with multi-level classes. Willing to understand how such a pedagogical practice is possible, I set as the objective of my research project *to understand how someone becomes a teacher apart from the official system of schooling and certification, that is, what resources entitle and legitimate a lay teacher to occupy the teaching position*.

In order to achieve that objective, I analyzed compositions (under the title *How did I become a teacher?*), written by sixteen teachers who started working as lay teachers, in which they tell about and interpret the path they followed in their teaching careers. I drew on discourse analysis as proposed by Marlene Guirado: an *institutional discourse reading*. This type of analysis deals with the way the effects of recognition and ignorance take place in individual discourses, in institutional practices.

At the same time I adopted the concept of *transference* to understand how, as they reconstructed their professional career, the teachers constructed meanings related to their personal histories, to teachers who represented key roles in their lives, to school as an institution, and to *modern pedagogy* (the prevailing discursive practice from where all this network of meanings was possible in the compositions).

The analysis of the compositions showed that becoming a teacher means constructing, repeating, (re)producing, in a particular way, an institutional discursive practice that is in itself the resource which entitles the teacher, including the lay teacher, to take over the position of the one who teaches. At the end of the study it was also possible to assume that those resources are not restricted to lay teaching. The results allow us to state that, in general, becoming a teacher is taking over the position of the one who teaches, a position that comes to existence just as the subject expresses himself or herself within it.

I conclude this dissertation arguing that lay teaching consists in a discontinuity in modern pedagogy discourse, in spite of, paradoxically, being part of it.

Key Words: 1. Teacher education 2. Discourse analysis 3. Lay teachers 4. Pedagogy 5. Subjectivity 6. Psychoanalysis and education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, por Nível de Formação, na Região Norte, em 2002	36
Tabela 2 - Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, por Nível de Formação, na Zona Rural, na Região Norte, em 2002	36
Tabela 3 - Número de Estabelecimentos de Ensino que Oferecem Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, por Localização, na Região Norte, em 2003	37
Tabela 4 - Número de Estabelecimentos de Ensino que Oferecem Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, na Zona Rural, com Uma Sala de Aula, na Região Norte, em 2003	38

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1. A origem da pesquisa	12
2. A emergência da questão norteadora e o objetivo da pesquisa	29
3. A docência leiga e a pedagogia moderna	31
4. A organização do texto	40
 Capítulo I - A análise de discurso	42
1. A análise de discurso como estratégia de pensamento	42
1.1. O conceito de instituição	43
1.2. O conceito de discurso	44
1.3. O conceito de sujeito	52
1.4. O conceito de análise	54
2. A análise de discurso como decodificação na transferência	58
2.1. O conceito de transferência em Freud	58
2.2. O conceito de transferência no cenário analítico, em interface com a Análise do Discurso	64
2.3. O conceito de transferência para além da clínica psicanalítica	67
3. Justificativa dessa estratégia de pensamento para a presente pesquisa	69
 Capítulo II - <i>Como me tornei professor(a): análise das redações</i>	72
1. Alva	
1.1. Redação (íntegra)	76
1.2. Redação analisada	79
2. Ilca	
2.1. Redação (íntegra)	94
2.2. Redação analisada	96
3. Maria	
3.1. Redação (íntegra)	104
3.2. Redação analisada	106
4. Gleice	
4.1. Redação (íntegra)	116
4.2. Redação analisada	119
5. Nora	
5.1. Redação (íntegra)	133
5.2. Redação analisada	136
6. Diva	
6.1. Redação (íntegra)	154
6.2. Redação analisada	156

7. Rose	
7.1. Redação (íntegra)	165
7.2. Redação analisada	166
8. Ana	
8.1. Redação (íntegra)	171
8.2. Redação analisada	173
9. Ciça	
9.1. Redação (íntegra)	179
9.2. Redação analisada	181
10. Clara	
10.1. Redação (íntegra)	189
10.2. Redação analisada	190
11. Carmem	
11.1. Redação (íntegra)	193
11.2. Redação analisada	195
12. João	
12.1. Redação (íntegra)	202
12.2. Redação analisada	204
13. Nira	
13.1. Redação (íntegra)	208
13.2. Redação analisada	209
14. Édson	
14.1. Redação (íntegra)	214
14.2. Redação analisada	216
15. Elenir	
15.1. Redação (íntegra)	224
15.2. Redação analisada	225
16. Lene	
16.1. Redação (íntegra)	230
16.2. Redação analisada	232

Capítulo III - As regularidades discursivas nas redações

1. O percurso de escolarização, narrado desde a infância	240
2. Tornar-se professor: sonho, dom, sina, acaso, fatalidade	243
3. O ingresso no lugar de professor como atendimento a demandas locais	245
4. O percurso acidentado e interrompido da vida escolar, referido a contingências temporais e espaciais	247
5. A referência a experiências inaugurais, a atos fundadores, em um percurso narrado como heróico	256
6. A idéia de progresso e de futuro	260
7. Os efeitos da mudança de lugar social: a passagem do lugar de professor leigo para o de professor formado	264
7.1. Mudança no léxico	264
7.2. Mudança no modo de considerar o trabalho docente	266
7.3. Mudança na apropriação do lugar de professor	269

8. A valorização do discurso da ciência: a importância do conhecimento	273
9. O lugar de professor leigo ocupado a partir (e dentro) de uma rede discursiva que o autoriza e legitima.....	278

Capítulo IV - Os dispositivos discursivos da pedagogia moderna284

1. A pedagogia moderna	285
2. O discurso da pedagogia moderna nas redações	288
2.1. O protagonismo do sujeito	289
2.2. O tema da infância	292
2.3. O poder da racionalidade: a ciência como instrumento de conhecimento e de ação	297
2.4. O mito do progresso e do futuro	301
2.5. A pedagogia da universalidade: a arte de ensinar tudo a todos	304
2.6. A conformação do sistema de ensino moderno: a escola como instituição de ordenamento e credenciamento social	313
3. A docência leiga como descontinuidade no discurso da pedagogia moderna	319

Conclusão321

Bibliografia324

INTRODUÇÃO

1. A origem da pesquisa

Quando menina, eu gostava de brincar de ser professora. Formulava e corrigia as lições de casa de meus alunos imaginários nas folhas que sobravam dos meus próprios cadernos ou dos cadernos dos meus irmãos. Meus alunos escreviam a lápis e eu, professora, corrigia a caneta. Para mim, quanto mais deveres escritos nos cadernos, melhor. Os cadernos ficavam volumosos, amarrotados e encardidos pelo manuseio, com "orelhas de burro". Era bom folheá-los. Tenho memória do cheiro deles. Eu gostava de marcar, com caneta vermelha, os erros e acertos dos meus alunos. Gostava de grafar, com força, o C de certo e atribuir-lhes nota *dez* (às vezes, com estrela!). As lições que eu passava eram, basicamente: ditado de palavras soltas, cópia de texto, escrita de números, contas, separação de palavras em sílabas, desenhos. Eu sempre tinha uma pilha de cadernos para corrigir, e o trabalho que isso me dava me enchia de responsabilidade, era coisa muito séria. Se me perguntassem hoje como aprendi a ser professora de brincadeira, eu responderia: tendo sido aluna e repetindo, ainda que sem o saber, aquilo que fizeram os meus professores.

* * *

Em 1985 graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, em Belém, já tendo antes passado pela experiência de ser professora (alfabetizadora) numa escola privada. No ano em que me formei, trabalhava como supervisora escolar das séries iniciais do ensino fundamental, numa escola também privada.

No ano seguinte, 1986, ingressei no sistema público estadual de educação, na função de *Supervisora Escolar*. Em um período de sete anos trabalhei em duas escolas públicas, ambas localizadas na periferia urbana de Belém, orientando e acompanhando diariamente o trabalho de professoras das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Na realização de meu trabalho naquelas duas escolas, marcou-me profundamente o caráter repetitivo de certas práticas escolares e a naturalidade com que essas práticas eram reproduzidas no trabalho das professoras. Rotinas e rituais pedagógicos eram repetidos cotidianamente, parecendo já haver uma *ordem natural* das coisas acontecerem. As pessoas que trabalhavam há mais tempo naquelas escolas pareciam-me completamente acostumadas e familiarizadas com aquele espaço e seus afazeres. Tudo parecia óbvio, lógico e, acima de tudo, muito natural.

As práticas escolares a que estou me referindo tinham nomes técnicos: planejamento, ensino, aulas, avaliação, recreio, reunião de pais, remanejamento, dentre outras. Umas eram mais *universais*, como planejamento; outras mais *locais*, como, naquelas escolas, a prática do remanejamento de alunos.

O *remanejamento* era um procedimento usual adotado sistematicamente nas duas escolas públicas em que trabalhei e consistia na reordenação das turmas de primeira série, após o início de cada novo ano letivo.

Definidas as turmas de primeira série de acordo com o número de alunos matriculados, e escolhidas suas professoras, iniciavam-se as aulas. Ao final do primeiro ou segundo mês de atividades, *como já era de costume*, procedia-se ao *remanejamento* dessas turmas. Após observação, aplicação de exercícios e testes de leitura, as professoras dividiam os alunos em grupos de rendimento, classificando-os em *fortes*, *médios* e *fracos*, e a Direção da escola os reagrupava para formar turmas mais *homogêneas*, sob a alegação pedagógica de que tal medida proporcionaria um trabalho educativo mais eficaz. A idade (separação entre alunos *mais velhos* e *mais novos*) também era um fator considerado relevante para essa nova composição das turmas. O outro critério era a separação entre alunos *repetentes* e alunos *iniciantes*. Esses critérios eram aplicados sobre as turmas de primeira série, que inicialmente eram aleatoriamente heterogêneas, pois a composição inicial das mesmas obedecia tão somente à ordem de matrícula espontânea dos alunos. Algumas crianças, além de trocarem de turma, trocavam ao mesmo tempo de sala de aula e de professora.

A prática do *remanejamento* justificava-se com o argumento formal da necessidade de homogeneização das turmas para viabilizar um trabalho pedagógico de melhor qualidade junto aos alunos, de modo a equacionar as diferenças que eles traziam. Mas, ao final de cada ano, o índice maior de reprovação recaía, predominantemente, sobre o grupo dos alunos classificados como *mais fracos*, *mais velhos* e *repetentes*. No entendimento *costumeyro* das professoras, isso já era de se esperar. A profecia da repetência dos alunos mais fracos, *naturalmente*, se cumpria.

Quando indagadas sobre a necessidade da manutenção dessa prática de *remanejamento*, diante dos precários resultados alcançados com ela, as pessoas da escola não sabiam como justificá-la argumentativamente. Mas continuavam defendendo a sua existência. Afinal, sempre foi assim. Apenas repetiam uma prática tradicional.

Um outro aspecto das rotinas escolares que sempre me chamou a atenção refere-se à repetição, em suas formas básicas, das *práticas de ensino*. Basicamente, a configuração das aulas era a mesma todos os dias: as professoras escreviam no quadro e os alunos copiavam; as professoras davam algumas instruções e os alunos realizavam suas atividades, em seus cadernos ou livros, que as professoras depois corrigiam. Invariavelmente havia ditado, cópia, leitura, e contas a serem resolvidas.

Ainda que algumas professoras questionassem os efeitos educativos de suas práticas de ensino, ainda que algumas delas se dissessem insatisfeitas com essa *mesmice* de suas atividades, ano após ano aquelas práticas se repetiam, obedecendo a uma espécie de ritual padrão, como por um entendimento tácito de que o que sempre fora assim deveria continuar sendo.

A comemoração de *datas festivas* - dias do índio, da bandeira, das mães, do descobrimento do Brasil, da abolição da escravatura, da criança, dentre outros - também foram acontecimentos marcantes nessas escolas em que trabalhei. Já desde a elaboração do planejamento anual essas datas eram incorporadas ao calendário escolar. No dia do índio as crianças saíam da escola de cara pintada. No dia da bandeira, cada uma levava a sua bandeirinha do Brasil para casa. No dia das mães, a escola era enfeitada com flores e

cartazes para receber e homenagear as mães dos alunos. O descobrimento do Brasil, na escola, suscitava invariavelmente os desenhos das caravelas de Cabral. Na comemoração da abolição da escravatura, não havia quem saísse da escola sem se dizer orgulhoso de nossa ascendência negra. E no dia das crianças, sempre havia música, distribuição de brindes e bombons, muitas brincadeiras. Como prêmio adicional, nada de aulas...

As reuniões com os pais eram outra atividade escolar que chamava a atenção por dois aspectos: pela importância que as professoras atribuíam a elas e pela forma como eram encaminhadas. Essas reuniões eram planejadas a cada ano letivo, devendo sempre acontecer no período imediatamente posterior à realização das provas bimestrais, para que nelas fossem entregues os boletins de notas dos alunos. *Como sempre acontecia*, pouquíssimos pais compareciam às reuniões. E como diziam as professoras, só compareciam aqueles cujos filhos iam bem na escola. Os pais dos alunos "problemáticos", esses dificilmente se conseguiam alcançar por meio desses encontros. Mas daí a dois meses, a próxima reunião acontecia, sem que nenhum procedimento fosse alterado.

Minha função de supervisora escolar colocava-me em contato direto com o trabalho das professoras, às quais eu deveria, pedagogicamente, orientar e acompanhar. Nesse acompanhamento eu também estava obrigada a cumprir rotinas repetitivas. E era cobrada se não as cumprisse. Eu devia assistir às aulas das professoras, acompanhar o desenvolvimento dos seus planos, coordenar reuniões. Dentre essas atividades, uma eu realizava com especial atenção: a revisão das provas e exercícios que as professoras elaboravam. Nessa atividade, eu entrava em contato com folhas e mais folhas de provas e exercícios. As lições que eu formulava em minhas brincadeiras infantis de ser professora pareciam agora ser a cópia fiel dessas folhas de provas e exercícios: ditado de palavras soltas, cópia de pequenos textos, escrita de números, resolução de contas, separação de palavras em sílabas, desenhos. Esse material das professoras parecia ter "vida própria". Seu conteúdo não estava necessariamente vinculado aos objetivos traçados para a aprendizagem dos alunos, parecendo apenas repetir, em sua apresentação, uma formatação que já estava dada desde sempre. Talvez, em boa medida, os livros didáticos (antigamente, as cartilhas) devam responder por isso. Mas, certamente, não só eles.

O olhar à distância dessas práticas escolares me levava a pensar que a existência da escola, sua força, está relacionada à repetição de determinadas práticas, que, à primeira vista, nem pareciam inteiramente justificáveis.

* * *

Minha experiência pedagógica foi ampliada com a *docência*, tanto no ensino médio como no ensino superior, em cursos de formação de professores. No ensino médio, fui professora de disciplinas pedagógicas em cursos de formação de professores de 1ª à 4ª série do ensino fundamental - curso de magistério. No ensino superior, lecionei em cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas. Nos cursos de Pedagogia trabalhei com disciplinas como Prática Pedagógica, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, disciplinas que necessariamente me remetiam de volta ao trabalho com as séries iniciais da escola fundamental.

Nessas experiências, segui observando como, em diferentes escolas, com diferentes professores e em tempos diferentes, as práticas docentes e as rotinas escolares mostravam essa característica marcante: elas se repetem cotidianamente, expressando e reproduzindo, nessa repetição, a força de uma instituição secular, a escola.

O contato com escolas e professores que ensinam à beira de rios e no interior da floresta amazônica foi, talvez, a experiência mais radical que tive disso. Ali, nas condições mais adversas, onde parece que a educação escolar está impossibilitada de existir, funcionam escolas. E funcionam regularmente, como que indiferentes a tantas peculiaridades do lugar. A título de ilustração, igual experiência tive em Moçambique¹, na África, quando observei professores ministrando aulas debaixo de árvores, as crianças ao chão. Cada árvore correspondia a uma turma. O conjunto daquelas árvores definia o espaço escolar.

A pergunta que me acompanhava em todas essas diversas experiências também se repetia: o que faz com que, sob formas organizacionais as mais diversas, em contextos culturais os mais variados, a mesma instituição se realize?

* * *

No ano de 2000, eu lecionava a disciplina Prática Pedagógica I para alunos de uma turma do curso de Pedagogia, na Universidade da Amazônia - UNAMA, em Belém. Era objetivo daquela disciplina possibilitar aos alunos o encontro com a *problemática social e educacional da região amazônica*; dentre outras, a das *escolas ribeirinhas*². Naquele ano, no primeiro semestre, viajei com um grupo de alunos para o município de Igarapé-Miri para a *vivência da realidade educacional ribeirinha* (outro objetivo daquela disciplina). Fiz depois, sozinha, mais duas viagens a Igarapé-Miri para melhor compreender aquela realidade cultural.

Igarapé-Miri é um dos 143 municípios do Estado do Pará. Fica localizado na mesorregião³ do Nordeste Paraense e possui pouco mais de 55 mil habitantes⁴. "Igarapé", na língua indígena tupi, significa *rio pequeno*, e "Miri" que dizer *diminuto, pequeno*. A sede do município fica às margens do rio Igarapé-Miri, pequeno braço do grande rio Meruú-Açú. A base da economia de Igarapé-Miri é a produção de aguardente de cana (cachaça), seguida

¹ Participei de um programa de voluntariado: durante um mês trabalhei intensivamente com formação continuada de professores no distrito de Nampula, ao norte de Moçambique, em fevereiro de 2001.

² "*Ribeirinha*" é o adjetivo comumente empregado para denominar as escolas situadas às margens dos rios, na região amazônica. As *escolas ribeirinhas* têm grande importância no cenário educacional do Pará, Estado que possui uma bacia hidrográfica formada por mais de 20 mil km de rios extensos e perenes. Na língua indígena tupi-guarani, Pará significa *rio-mar*. 70% do território de Belém, por exemplo, é insular (formado por 55 ilhas) e apenas 30%, continental.

³ O Estado do Pará está dividido, regional e politicamente, em 6 mesorregiões, 22 microrregiões e 143 municípios. As 6 mesorregiões paraenses são: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudoeste Paraense e Sudeste Paraense.

⁴ População estimada pelo IBGE, em 2003.

pela exploração da madeira, bruta e beneficiada. A população local vive também do extrativismo animal e vegetal: caçam mucura, preguiça, paca, tatu; pescam peixe e camarão; e coletam açaí, pupunha, miriti, ubuçu e outras sementes oleaginosas, extraíndo ainda o palmito de palmeiras como a do açaí e a da pupunha. Com plantas nativas, como o arumã (espécie de palmeira da região), são confeccionados cestos, paneiros, rasas (cesto usado para armazenar e transportar o açaí), peneiras e aricás (paneiro de trançado fino para armazenar peixe e camarão). A vida de Igarapé-Miri gira predominantemente em torno dos rios. Peixes, camarões, caças e os frutos coletados chegam pelas águas; inclusive grande parte da farinha de mandioca, produto altamente consumido na alimentação local, que chega de barco dos terrenos mais altos, distantes da cidade. É também pelos rios, e somente por eles, que se pode chegar à *escolas ribeirinhas*.

Em 2000, a rede municipal de ensino de Igarapé-Miri possuía 135 escolas que ofereciam o ensino de 1ª à 4ª série⁵: 8 na zona urbana e 127 na zona rural (aí incluídas as *escolas ribeirinhas*). Dessas 135 escolas, apenas 36 funcionavam em prédios próprios da prefeitura. As outras 99, todas na zona rural, funcionavam em centros comunitários e *nas casas dos próprios professores*. Em 2000, a rede municipal atendia a 10.200 alunos (a rede estadual atendia a outros 10.417 alunos daquele município).

Ainda em 2000, a rede municipal de ensino de Igarapé-Miri contava com 488 professores. Destes, 192 eram *concurados*, 82 considerados *efetivos* pelo tempo de serviço já prestado e 214 eram professores *temporários*, contratados por um tempo de trabalho limitado. Grande parte desses professores começou a ensinar na condição de *professor leigo*⁶. Alguns deles, inclusive, ingressaram no magistério lecionando em séries que ultrapassavam o seu próprio nível de escolarização: ensinaram a alunos da 4ª série, por exemplo, tendo, eles próprios, cursado somente a 2ª ou a 3ª série do ensino fundamental. Eles realizavam a histórica e contraditória inversão de trajetória profissional: apenas depois de professores *de fato*, e em exercício, é que iriam obter credenciamento nos cursos de formação para o magistério (a começar pela modalidade Normal). No caso de grande parte dos professores de Igarapé-Miri, essa formação foi realizada por meio de projetos modulares especiais, como o *Projeto Logos II*⁷, do Ministério da Educação (MEC), e o *Projeto Gavião II*⁸, do

⁵ Essa informação e as que vêm a seguir, sobre o sistema educacional, foram obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri.

⁶ "É o profissional que exerce o Magistério sem que possua a habilitação mínima exigida. Em relação ao Ensino Fundamental são leigos os professores de 1ª a 4ª série sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério) e os professores de 5ª a 8ª série sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação". Fonte: www.mec.gov.br

⁷ O *Projeto Logos II* foi elaborado pelo MEC, em 1973, para capacitar professores leigos que atuavam nas séries iniciais do 1º grau, nas diversas regiões do País. A administração do *Projeto* esteve centralizada no MEC até o ano de 1981. Após esse ano, cada Estado participante assumiu o gerenciamento do *Projeto*, de forma autônoma. Fonte: www.ceteb.com.br

⁸ "O *Projeto Gavião* foi desenvolvido no Pará durante os anos 90, articulando a Universidade Federal do Pará, a Secretaria Estadual de Educação, o MEC e Secretarias de Educação de diversos municípios, com o apoio da UNDIME. Ele foi concebido em duas vertentes: *Gavião I*, caracterizado como ensino supletivo de nível fundamental, com cinco etapas e duração de dois anos e meio; *Gavião II*, organizado como habilitação

*Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME)*⁹, da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC). Para o ano de 2001 previa-se que haveria apenas 31 professores da rede municipal de ensino fundamental de Igarapé-Miri com formação incompleta no próprio ensino fundamental¹⁰.

A questão da formação de professores sempre foi um grave problema a ser enfrentado por alguns municípios do Pará, principalmente pela grande extensão territorial do Estado e pela dificuldade ainda existente de acesso a determinados locais. Com sérios problemas para a oferta da escolarização básica à população residente em algumas localidades, especialmente pela falta de professores habilitados, a solução simples e imediata adotada há alguns anos atrás foi a contratação de professores leigos, aliás, usual em todo o País e prevista em lei¹¹.

Fiz três viagens a Igarapé-Miri durante o ano de 2000, duas no mês de maio e uma em julho. Conheci oito *escolas ribeirinhas*. Uma delas era a *Escola Pólo "Álvaro Vargas de Araújo"*, a única das que visitei que foi construída para ser *realmente* uma escola. Outras duas escolas funcionavam em Centros Comunitários: a *Escola Padre Pedro Hermans* e a *Escola e Creche Coração de Jesus*. As outras seis funcionavam *na casa das próprias professoras*. Todas essas escolas são palafitas¹² e o acesso a elas só é possível por meio de embarcações.

Na primeira viagem que fiz, com o grupo de meus alunos, recebi de uma moradora local (avó de uma aluna) uma lista, que ela preparou, com o levantamento de algumas escolas que poderíamos visitar. A lista foi-me apresentada assim:

- "01. Abaixo do Catimbaúva - Escola São Roque. Escola Municipal.
02. Casa da Jussara, do Claudio Farias.
03. Centro Comunitário entre Furo Seco e Rússia - Maria, do Conceição.
04. Manoel Trindade, dentro do Furo Seco.
05. Boa União – Escola Polo.
06. Vila Corrêa, do Zeca dos Santos - Professora Irecê (filha do seu Jaime).
07. Rio das Flores (dentro). Centro Comunitário - Escola maior.

para o magistério em nível médio, com oito etapas e duração de quatro anos" (Brasil, Câmara dos Deputados, 2003).

⁹ "O Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME) é desenvolvido há 23 anos nos municípios paraenses. (...) Seu objetivo era funcionar onde não havia condições de implantar salas de aula permanentes ou não haviam professores para suprir a necessidade da região. Então, docentes de Belém se deslocavam até os municípios para dar aulas". Hoje o SOME é chamado de Grupo Especial de Ensino Modular (GEEM). Fonte: www.seduc.pa.gov.br

¹⁰ Observe-se que a Lei 9.394/96, que estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional, requer "como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (Art. 62, Título VI).

¹¹ A Lei 4.024/61, que fixou diretrizes e bases para a educação nacional, e a Lei 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, previam, ambas, em caráter precário, a admissão de professores sem habilitação específica para o exercício do magistério nos sistemas de ensino, para suprir a falta de professores formados.

¹² Habitações construídas sobre as águas, sustentadas por estacas.

08. Igarapé Santana (lá dentro). Profª Ana Lúcia.
09. Mamangalzinho - Profª Bete.
10. Ponte do Suspiro - Escola maior.
11. Mamangal grande."

Observei as referências feitas às escolas dessa lista. O nome das professoras estava quase sempre associado ao das escolas, assim como a sua filiação. Casa da Jussara, do Cláudio Farias. Centro Comunitário, da Maria, do Conceição. Escola da professora Irecê, filha do seu Jaime; escola da professora Ana Lúcia, da professora Bete. Também há pertinência aos lugares (rio, furo, igarapé): abaixo do (rio) Catimbaua, dentro do Furo Seco, dentro do Rio das Flores, no Igarapé Santana, na ponte do Suspiro. As escolas funcionam nas casas das professoras. Quando não, ficam bem ao lado, e foram construídas por elas. E todas são palafitas sobre mangues e águas.

A primeira escola que conheci foi a *Escola São Roque*, da professora Liduína, que era professora leiga. Como a maioria das *escolas ribeirinhas*, ela funcionava na casa da própria professora e era multisseriada¹³. Liduína tinha alunos na faixa etária dos 5 aos 17 anos. Na parede de sua sala, um único quadro negro era dividido com traços feitos a giz para atender aos diferentes grupos de alunos, de acordo com cada série. Cada série ficava com um pedaço do quadro à sua disposição. A maior parte do trabalho escolar, porém, era feito com o apoio dos livros didáticos, o que parecia visar a uma melhor organização e aproveitamento do tempo da professora. Enquanto os alunos realizavam leituras e exercícios individuais em livros e/ou cadernos, a professora os ia orientando, individualmente ou em grupo. O grande problema, segundo Liduína, era que os livros didáticos nem sempre chegavam às escolas.

Reduzida a uma sala de aula cercada de água por todos os lados, a escola de Liduína era calma e silenciosa, como as outras que depois visitei. As crianças não tinham como correr, pois não havia terra firme. O único "solo" em que elas pisavam era o chão de madeira da *casa-escola*. Restava às crianças pular na água e brincar no rio, que era o que elas mais gostavam de fazer na hora do recreio.

Assisti às aulas de Liduína, folheei o caderno de seus alunos, conversei com eles. Observei, intrigada, como num contexto tão diferente, com tantas peculiaridades, algumas práticas se mostravam muito semelhantes às das escolas de *terra firme*: a forma como Liduína ensinava, os exercícios copiados nos cadernos dos alunos, a utilização do livro didático. E ela era professora leiga! Diferentemente, chamaram-me a atenção os exercícios escritos a caneta pela própria professora no caderno dos alunos, prática que talvez não exista mais nas escolas dos grandes centros urbanos, pela abundância disponível de materiais impressos.

Liduína era também responsável pela merenda escolar, que ela preparava em sua *casa-escola* durante o período da aula. Suas tarefas de professora ribeirinha extrapolavam o ensino, a correção de cadernos, a verificação da leitura dos alunos. Ela também devia

¹³ Escola em que em uma mesma sala de aula um único professor ensina, ao mesmo tempo, a alunos de diferentes séries: da educação infantil à 4ª série do ensino fundamental, por exemplo. A escola (ou classe) multisseriada é a forma predominante de organização e oferta do ensino nas primeiras séries do ensino fundamental na zona rural do Estado do Pará.

cozinhar, servir a merenda, lavar a louça, varrer a sala. Numa escola multisseriada, uma professora ribeirinha acumula as funções de diretora, secretária, orientadora, merendeira. É também com o seu próprio meio de transporte que ela se desloca até a cidade para receber seu salário e a merenda escolar dos alunos. Na falta de um barco próprio, uma professora pode ficar durante dias esperando que alguém passe em frente à sua palafita para lhe dar uma carona até a cidade.

Durante a conversa que tivemos, Liduína contou-me que havia mais de um ano que sua escola funcionava de modo informal. Ela desentendera-se com o prefeito e a *Escola São Roque* fora transferida para funcionar em outro local; seu contrato de trabalho não fora renovado. A "verdadeira" *Escola São Roque* ficava então na outra margem do rio, em frente à de Liduína, e tinha outra professora. No entanto, Liduína continuava trabalhando, ainda que há mais de um ano sem receber salário, e gastando em média R\$ 60,00 por mês com óleo diesel para transportar em seu próprio barco as crianças que estudavam em sua escola. Aquelas crianças não possuíam registro escolar, não tinham boletim desde 1998 e não recebiam livros didáticos ou qualquer outro material de apoio. A escola também não recebia merenda da Prefeitura.

Chamou-me a atenção que Liduína não possuisse mais contrato com o Sistema Municipal de Educação de Igarapé-Miri, que sua escola não tivesse reconhecimento oficial ou autorização legal para funcionar, que aquelas crianças não fossem beneficiadas com material e merenda escolar, mas que, ainda assim, sua escola continuasse funcionando. E com a aquiescência dos pais, que mantinham seus filhos estudando ali, mesmo tendo uma escola "oficial" defronte, do outro lado do rio. Perguntei a Liduína sobre a sua fonte de renda e ela respondeu-me que vivia da coleta e venda do açaí. Perguntei por que ela continuava sendo professora; ela disse que era para não ter que trabalhar no mato com seu marido. "*É melhor dar aulas*", explicou-me.

Atravessei o rio e passei defronte à "verdadeira" *Escola São Roque*, que naquele dia estava fechada.

A segunda escola visitada foi a *Escola Anjo da Guarda*, da professora Jurema, que leciona há mais de 27 anos. Jurema tinha a 5ª série primária quando foi contratada para ser professora. Começou a lecionar como professora leiga, portanto. A *Escola Anjo da Guarda* foi construída por ela, com a ajuda de seu pai, e funcionava ao lado de sua casa. Ela falou que quis separar a escola de sua casa por causa do comportamento das crianças, que "*hoje são muito danadas*".

Como as atividades escolares daquele dia já haviam terminado, nós pudemos conversar bastante. Jurema explicou que o horário das aulas nas escolas ribeirinhas não pode ser fixo, porque o deslocamento das pessoas depende do movimento das marés¹⁴. A organização do tempo das populações ribeirinhas deve levar em conta essa variação das águas. As crianças, inclusive, só são matriculadas na escola quando já sabem nadar, pois é muito comum irem

¹⁴ O regime de marés, nessa região, é de variação diária, como no mar: cerca de seis horas de cheia, e cerca de seis horas de baixa.

para a escola sozinhas, remando os seus próprios casquinhos¹⁵ sem a companhia de um adulto. Jurema comentou que a taxa de abandono escolar é elevado naquela região. O índice de faltas às aulas também é alto, especialmente quando é tempo de coleta do açaí e extração de palmito. Mesmo quando as crianças não participam diretamente dessas atividades, elas ficam impossibilitadas de comparecer à escola porque seus pais utilizam os casquinhos para esse trabalho.

Como as professoras das escolas urbanas, Jurema queixou-se da falta das crianças às aulas, do mau comportamento delas, do pouco envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Reclamou que os pais não comparecem às reuniões da escola quando são chamados pela professora. Ouvindo na voz de Jurema uma queixa que me era tão familiar, tão igual à de tantas escolas, em diversos lugares, eu olhava para a imensa antena parabólica instalada na frente de sua palafita e pensava: escondida no meio da mata, fincada na beira de um rio, será que essa antena parabólica capta as práticas "*universais*" da escola?

Conheci também a *casa-escola* da professora Maria José, que começou a lecionar, parece, tendo apenas a 2ª série primária: "*eu só tinha, eu acho, a 2ª série. Se eu tinha, né? Não lembro se tinha*". Quando entrei em sua palafita observei que todas as carteiras estavam amontoadas em um canto, porque as aulas daquele dia já haviam terminado. A casa não era mais de escola, tinha voltado a ser casa de morar. É difícil separar a escola da casa, a casa da escola, tantas são suas misturas. Pendurados na parede estavam quadro negro, cartazes e desenhos, da escola, ao lado de fotografias, espelho, redes, enfeites, da casa de Maria José. Secando num varal, as pinturas dos alunos; num outro varal, a toalha de banho do marido da professora. Carteiras, mapas e livros convivem com fogão, bacias e panelas. Nas *casas-escolas* a professora cozinha ao mesmo tempo a merenda escolar e o almoço de sua família; embala seu filho recém-nascido enquanto toma a lição dos alunos.

A escola de Maria José chama-se *Escola Padre Pedro Hermans*. De manhã, funciona em sua casa; à tarde, no Centro Comunitário que fica em frente, do outro lado do rio. Atravessei o rio em direção ao Centro Comunitário. Lá, Maria José trabalha com 48 alunos em uma mesma sala de aula: uma turma multisseriada. Ela também se queixou que os alunos faltam à escola quando vão coletar açaí, que os pais não participam da vida da escola. Assisti à aula de Maria José, manuseei cadernos e livros de seus alunos. Lembrei-me da aula de Liduína, que assistira ainda há pouco. Ali, em meio a tantas diferenças, algumas mesmas práticas escolares aconteciam, como se houvesse um formato pronto, uma matriz invisível sendo reproduzida.

Conheci depois a *Escola Pólo "Álvaro Vargas de Araújo"*, que no dia de minha visita completava seu primeiro mês de funcionamento. Diferentemente das pequenas palafitas das *casas-escolas*, essa era uma grande construção em madeira sobre as águas, uma enorme palafita: possuía seis salas de aula, uma sala para a Direção, banheiros, pátio e um longo trapiche, onde muitos e diversos barcos e casquinhos ficavam ancorados. Não obstante ter sido construída num padrão arquitetônico mais convencional de escola, ali desenvolviam-se as mesmas práticas tradicionais locais, como o funcionamento de classes multisseriadas, a

¹⁵ "Casquinho" é uma pequena embarcação a remo, cavada em um só tronco de árvore, muito comum em toda a região amazônica.

organização dos horários de aula conforme o movimento das marés, etc. Como concentrava um número grande de crianças e jovens, a *escola pólo* contava com um serviço de transporte de passageiros - um *barco-ônibus* - mediante pagamento. Aquela era a única escola ribeirinha local que dispunha do ensino de 5ª à 8ª série, pelo *Sistema Organizacional Modular de Ensino* (SOME), da Secretaria Estadual de Educação.

Numa segunda viagem que fiz à Igarapé-Miri, conheci a escola da professora Graça e a da professora Amélia. Ambas, agora professoras formadas, começaram a lecionar na condição de professora leigas.

A escola da professora Graça, *Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro*, funcionava em sua casa, havia cinco anos. Graça trabalhava de manhã e à noite, com turmas multisseriadas. No turno da manhã, ela tinha alunos de 5 a 16 anos; à noite ensinava a uma turma de adultos. Graça contou que no turno da manhã estudavam também os alunos *encostados*: crianças ou jovens que já haviam concluído as quatro primeiras séries do ensino fundamental mas que não prosseguiram seus estudos em outras escolas por falta de condições ou oportunidades. Os pais pediam então para que seus filhos ficassem *encostados* na escola, para que não perdessem o interesse pelos estudos.

Graça contou-me que o seu sonho era passar no vestibular para "*ter mais que o magistério*". Disse-me que tem medo de ser substituída por outra professora que possua formação acadêmica superior à sua: "*se eu vacilar, se eu faltar meu trabalho muito, se eu não atender direitinho os alunos aqui, eles podem me tirarem e buscarem outra professora*". Não ficou claro a quem ela se referia, se aos responsáveis por seu contrato de trabalho ou se aos próprios alunos. É que para uma *escola ribeirinha* manter-se em funcionamento, ela precisa ter garantido um número mínimo de alunos matriculados. E para garantir esse número mínimo, a professora tem que "conquistar" os seus alunos. Sobre isso, Graça falou:

"Graças a Deus esses meus alunos se dão muito comigo, porque aqui eles vêm a qualquer hora, eles entram. É o mesmo que eles estarem na casa deles, sabe? (...) o que é meu eles pegam, o que é da escola, o que é meu. Eu não tô nem aí. Faz de conta que tudo é deles, pra mim. E aí eles gostam muito".

O que é da *escola* e o que é de *Graça* estão misturados. Moradia e trabalho, casa e escola.

Graça chegou a dar aulas sem receber salário:

"Sabe pra que? Pra mim não perder. Porque hoje em dia tem muitos professores; tá vindo muita gente a mais do que eu por aí, que o meu diploma é só do segundo grau, né? Então eu, eles são meus parentes, são meus colegas, do grupo meu da comunidade. Eu pegava pra mim".

Além de parentes e colegas, Graça pegava os alunos *encostados* "*pra eles não perderem a vontade*", ela dizia. Dizia também fazer isso para "*ganhar a amizade com meus, pessoal da comunidade, pra que no próximo ano eu tivesse, porque eles não tinham só aqueles filhos grandes, tinham outros pequenos que podiam vim pra minha escola*".

A última escola que conheci foi a da professora Amélia, *Almirante Tamandaré*, fundada em 1969, e funcionando em sua casa, havia 20 anos. Essa escola atendia a 32 alunos, no turno da tarde. Amélia estava licenciada da sala de aula, aguardando sua aposentadoria. O professor Eloy a substituí.

Amélia falou longamente sobre o cotidiano das *escolas ribeirinhas*. Repetiu a preocupação das outras professoras quanto às faltas das crianças à escola no período da coleta do açaí. Chamou-me a atenção em sua fala a referência aos alunos "*aposentados na 1ª série*": o aluno "*que não passa da 1ª série de jeito nenhum*".

Amélia explicou:

"no meu caso é assim. Só passa da 1ª série para a 2ª se você ler. Você não lê nada, você se aposenta na 1ª série. (...) Fica repetindo a 1ª série. (...) Bom, comigo era assim. Enquanto não soubesse ler de verdade, eu não iria passar porque eu não sabia pra quem, quem ia ser a professora dele no ano vindouro. E por isso eu não queria rebaixar a minha dignidade de uma boa professora. Se o meu aluno sair da escola Almirante Tamandaré pra 1ª ou pra 2ª série e não soubesse nada de leitura, era um grande vexame para mim. Ah, Deus o livre. Tem, os meus alunos tinham que saber ler e escrever, decifrar um texto tranquilo, fazer um estudo dirigido, já, tudo tranquilo, pra 2ª série, entendeu?"

Garantir a aprendizagem de leitura dos alunos era uma questão de honra para Amélia, que não queria ver a sua *dignidade de boa professora* rebaixada diante de outras colegas. Mas não era somente a sua honra que Amélia queria preservar; o seu lugar de professora também. Em nossa conversa ela disse:

"eu me doava aqui pras crianças, que eu queria ver a minha fama, a minha meta lá de professora, o meu status, muito alto. (...) Dedicção pra que você tenha sempre um renome especial na sociedade, nas comunidades. Senão você vai perder pra concorrência da sua colega, tá me entendendo? (...) Eu fui perseguida durante esses 25 anos, muito, aqui. (...) Por outras professoras que queriam tomar a minha vaga. Mas Jesus é muito mais forte e meu trabalho era muito eficaz"

Enquanto nos grandes centros urbanos muitos pais enfrentam filas e precisam de senha para matricular seus filhos em uma escola, as professoras ribeirinhas precisam disputar alunos para permanecer sendo professoras e garantir o funcionamento da escola. A cada ano, essa preocupação ronda a *casa-escola* de algumas professoras ribeirinhas, que precisam "*atender direitinho*" aos alunos para continuar realizando a escola.

Na terceira e última viagem que fiz à Igarapé-Miri, ainda em 2000, não conheci novas escolas. Apenas refiz contatos com as professoras Jurema e Maria José, às quais entrevistei¹⁶, e com a professora Liduína, com quem conversei rapidamente¹⁷. Voltei pela

¹⁶ As entrevistas que realizei com as professoras Jurema e Maria José foram gravadas e, depois, transcritas por mim.

¹⁷ Nesse período, Liduína estava cursando um módulo do *Projeto Gavião II*, pelo *Sistema Organizacional Modular de Ensino* (SOME).

terceira vez a Igarapé-Miri porque queria saber um pouco mais sobre aquelas escolas e suas práticas que, em suas *particularidades*, se diferenciavam das escolas urbanas. Mas também porque ficara impressionada com o caráter *universal* de certas práticas naquele contexto em que a maioria das escolas fica isolada pelas águas, em que os professores dificilmente se encontram para trocar suas experiências, em que se poderia pensar, no limite, que a existência da escola é impossível. Mas ela existe ali, de fato, reproduzida no fazer cotidiano de suas professoras, a despeito das precárias condições da vida local e de um contexto tão adverso. Voltei à Igarapé-Miri movida também pela crescente curiosidade minha em entender como aquelas professoras aprenderam a dar aulas, como foram instituídas no lugar de professora, como se autorizaram a lecionar na condição de professoras leigas.

Perguntei à Jurema e Maria José *como elas se tornaram professoras*. Suspeitava que as suas histórias confundissem-se com as histórias das próprias escolas locais e com as práticas docentes ali realizadas.

* * *

No mês de agosto de 2000, na mesma Universidade (UNAMA), participei como docente do *Programa de Interiorização das Licenciaturas*, resultado de um convênio que, em 1999, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) firmara com a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Estadual do Pará (UEPA) e a Universidade da Amazônia (UNAMA). O objetivo do *Projeto* era formar, em nível superior, professores leigos do ensino fundamental e médio em exercício nas redes estadual e municipal de ensino, em diversos municípios do Estado do Pará. O *Programa de Interiorização das Licenciaturas* era realizado em municípios distintos, para onde deslocavam-se os alunos dos demais municípios, segundo o critério de proximidade geográfica. Os cursos¹⁸ eram modulares e tinham a duração de dois anos. A demanda das prefeituras municipais por esse *Programa* teve como fundamento principal os dispositivos da LDB 9.394/96, que estabeleceu a formação em nível superior para todos os professores da educação básica (art. 62) e instituiu a *Década da Educação*, a iniciar-se um ano a partir da publicação da referida lei¹⁹.

Os cursos oferecidos pela UNAMA eram: *Licenciatura Plena em Pedagogia* (formação para as funções de administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional, e formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), *Licenciatura Plena em Matemática* e *Licenciatura Plena em Letras*.

Integrei a primeira equipe de professores daquele *Programa* em agosto de 2000, sendo escalada para ministrar a disciplina Didática para uma turma do curso de Pedagogia, no município de Tucumã, localizado no Sudeste Paraense. No semestre seguinte (janeiro/2001), também em Tucumã, ministrei a disciplina Didática para os alunos do curso de Matemática. Na turma de Pedagogia assumi posteriormente a função de orientadora das

¹⁸ Tratava-se de cursos de licenciatura, de graduação plena.

¹⁹ No parágrafo 4º do artigo 87 dessa LDB, lê-se: "Até o fim da *Década da Educação* somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

monografias de conclusão de curso dos alunos. Em função disto, num período de dois anos (agosto/2000 a agosto/2002), fiz dez viagens a Tucumã (cada uma com duração de 10 a 21 dias) e, ainda, uma viagem para o município de São Félix do Xingu e uma para o município de Cumaru do Norte.

A viagem a Tucumã (situada a cerca de mil km, em linha reta, ao sul de Belém) era feita em etapas: um avião de carreira saía de Belém até o município de Marabá, num voo de uma hora de duração, aproximadamente. De Marabá a viagem prosseguia em um avião monomotor fretado, num sobrevôo panorâmico sobre a floresta amazônica de, em média, duas horas e meia de duração, até o município de Ourilândia do Norte, situado ao Sul de Tucumã. Daí até Tucumã, a viagem era completada por um pequeno trecho de terra (que posteriormente foi asfaltado). As viagens a São Félix do Xingu e Cumaru do Norte partiam de Tucumã. Para São Félix do Xingu percorri aproximadamente mais 200 Km, de carro. Para Cumaru do Norte, tomei um outro avião monomotor fretado que pousava numa pista de terra de uma fazenda próxima à cidade.

O município de Tucumã²⁰ localiza-se na mesorregião do Sudeste Paraense; foi criado no ano de 1988 e instalado em 1989. A história da criação de Tucumã é recente, assim como o é a da ocupação e desenvolvimento do Sudeste Paraense.

Segundo Souza (2000), a Amazônia sofreu uma rápida transformação urbana nas três últimas décadas, com o surgimento de novas cidades, o crescimento das cidades mais antigas e uma acelerada expansão da população regional. Nesse cenário, destaca-se o processo de ocupação e urbanização do Sudeste Paraense, fortemente relacionado com a expansão capitalista naquela área, principalmente pelo desenvolvimento de grandes projetos de investimento para a ocupação econômica e espacial daquela região. O município de Tucumã é um caso exemplar. A cidade teve a sua origem vinculada a um grande projeto de colonização dirigida, o *Projeto Tucumã*, iniciado em 1981.

Até a década de 60, a ocupação do Sudeste Paraense esteve concentrada em torno dos rios Tocantins, Itacaiunas e Araguaia. Essa ocupação, favorecida pelo acesso fluvial, foi movida pela exploração da borracha e da castanha e pelo desenvolvimento da atividade pastoril, e permitiu um inicial, mas reduzido, processo de urbanização. Em torno dos rios estabeleceram-se habitações isoladas e espalhadas ou reunidas em pequenos povoados.

No final dos anos 50, o Sudeste do Pará tinha uma população correspondente a apenas 2% da população do Estado, e apenas 4 municípios, embora ocupasse uma área de mais de 20% do território paraense. A baixa concentração populacional e a reduzida expansão urbana da região, nessa época, é explicada principalmente pela **difículdade de acesso** àquelas áreas. Em outras mesorregiões do Estado *"o acesso foi sobremodo facilitado pela existência de extensas redes hidrográficas navegáveis durante o ano todo, que possibilitaram o desenvolvimento de uma rede de transporte adaptada às condições naturais do espaço"* (Souza, 2000, p.70). Diferentemente, o Sudeste do Pará, região de densa floresta, *"não absorveu as mesmas condições de transporte e acesso ao território como ocorreu nas*

²⁰ Tucumã é o nome do fruto do tucumanzeiro, palmeira que chega a atingir 10 metros de altura.

outras mesorregiões e por isso o processo de ocupação urbana foi comparativamente menor" (Ibid., p.71).

Esse quadro, porém, começou a inverter-se a partir dos anos 60, com um intenso processo de ocupação do Sudeste Paraense, sustentado principalmente pelas políticas governamentais de desenvolvimento estabelecidas para a região. Dessas políticas decorreram, dentre outras: a construção de estradas, a construção da hidroelétrica de Tucuruí, os Grandes Projetos agropecuários e minerais, a política de colonização dirigida, a criação do BASA e da SUDAM, o estabelecimento de incentivos fiscais para investimento na região (Souza, 2000). Se em 1950 o Sudeste do Pará representava 2% da população total do Estado e era formado por 4 municípios, em 1991 ele já concentrava 18% do total populacional e contava 36 municípios. O fluxo migratório para essa região, portanto, foi intenso.

Entretanto, esses grandes projetos de *colonização social* não foram bem sucedidos, agravando-se sobremaneira o sério conflito social já existente pela posse da terra naquela região. O governo federal estabeleceu então uma política de *colonização privada*, numa tentativa de "*ordenar os fluxos migratórios e conter os conflitos sociais pela posse da terra; (...) numa tentativa de corrigir as distorções provocadas pela proposta da colonização oficial*" (Ibid., p.76).

É nesse contexto que se insere o *Projeto Tucumã*, um projeto de *colonização privada*, desenvolvido pela Construtora Andrade Gutierrez, que foi autorizada a colonizar uma área de 400.000 hectares no Sudeste do Pará. A partir de 1980, a empresa teve o prazo de seis anos para a implantação do *Projeto Tucumã*.

O *Projeto Tucumã* tinha como objetivo induzir o desenvolvimento e a ocupação da região. Era um *Projeto* ambicioso: previa a exploração de atividades agropecuárias em 195 mil hectares de terra e o desenvolvimento de uma completa infra-estrutura para o atendimento das famílias que seriam assentadas. E mais:

"O projeto previa ainda a construção de três núcleos urbanos, um em cada gleba²¹, abrigando os serviços de apoio à produção agrícola e de assistência à população, como escolas, hospitais, bancos, assistência técnica, núcleos de pesquisa, comércio e indústria. Na área rural, onde previa-se o assentamento de 3.000 famílias, seriam construídos 40 núcleos comunitários rurais que abrigariam escolas rurais, postos de saúde, assistência técnica e outros serviços descentralizados. Previa-se ainda a construção de 1.100 km de estradas, de forma que cada lote rural tivesse acesso aos núcleos urbanos e destes com o resto da região e do país" (Ibid., p.78).

A execução do *Projeto* foi iniciada em 1981, com a abertura de estradas, prioritariamente a que faria a ligação com o município de São Félix do Xingu, principal núcleo urbano

²¹ A área total do projeto de colonização - 400.000 hectares - foi dividida em três glebas: Gleba I, com 181.000 hectares; Gleba II, com 100.000 hectares; e Gleba III, com 119.000 hectares.

daquela área²². No entanto, segundo a avaliação de Souza (2000) e de outros estudiosos da questão agrária na Amazônia, o que se colocou como um *projeto de colonização* foi, na realidade, um *projeto de especulação imobiliária*. Os preços dos lotes de terra eram altos e nem todos os que chegavam²³ ao *Projeto*, atraídos por sua propaganda, podiam de fato comprá-los. Além disso, muitos daqueles que tiveram acesso à terra não dispuseram de recursos para manter os seus negócios. Nessas circunstâncias, muitos colonos abandonaram as suas terras em busca de outras formas de sobrevivência. A descoberta de ouro, aliada ao iminente fracasso do *Projeto Tucumã*, fez proliferar a atividade garimpeira naquela região, o que provocou o crescimento acelerado e desordenado do núcleo urbano de Tucumã. A Andrade Gutierrez, assim,

"por não ter conseguido atrair o número suficiente de famílias que tinha a pretensão de assentar, começou a vender os lotes, tanto os da área urbana como da rural, para os próprios garimpeiros bamburrados (como são conhecidos os que ficam ricos nos garimpos). Em abril de 1983, dos 400.000 hectares cedidos pelo INCRA, a empresa só conseguiu implantar seu projeto na primeira gleba de 181.000 hectares. Mesmo assim, das 1.771 famílias de colonos que ela pretendia alocar em igual número de lotes, só conseguiu efetivamente assentar um pouco mais de 200 famílias. (...) No final de 1983, o projeto Tucumã já dava evidentes sinais de fracasso. Entretanto, duas formações urbanas já estavam constituídas e consolidadas. Uma, com certo planejamento, ocupando a área onde ficaria o núcleo urbano da primeira gleba²⁴ e a outra criada de forma espontânea por populações que não conseguiam ter acesso ao projeto²⁵" (Ibid., p.80-81).

O núcleo urbano da primeira gleba, portanto, deu origem à atual cidade de Tucumã. Com a atividade garimpeira fortalecida e com a intensificação do fluxo migratório na região em função do ouro, acirraram-se os conflitos já existentes entre a população e a Andrade Gutierrez. As terras do *Projeto* começaram a ser invadidas por garimpeiros em busca de ouro, e ameaçadas de invasão pela chegada das empresas madeireiras à região, que tinham forte interesse na exploração da floresta nativa. Assim, *"em maio de 1985 (...) o projeto Tucumã foi invadido definitivamente por cerca de 3.000 pessoas, entre posseiros, garimpeiros, pequenos comerciantes e outros, ampliando ainda mais os conflitos naquela área"* (Ibid., p.82). Em julho de 1985, o *Projeto* foi restituído à União, mediante o pagamento dos investimentos que a empresa Andrade Gutierrez realizou naquela região.

Uma das características mais particulares do processo de ocupação do Sudeste do Pará, diz respeito à intensa *mobilidade* populacional naquela região. Segundo Souza (2000), esse fenômeno está relacionado ao fato de que

²² Antes do início do *Projeto Tucumã*, o acesso ao município de São Félix do Xingu era feito somente por via fluvial, pelo rio Xingu, ou por via aérea, em pequenos aviões.

²³ Segundo Souza (2000), centenas de famílias de vários lugares do País foram atraídas para o *Projeto*, principalmente de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná.

²⁴ A cidade de Tucumã.

²⁵ A cidade de Ourilândia do Norte, situada ao sul de Tucumã.

"uma fração significativa das populações transferidas para a região não se fixa de imediato em uma cidade determinada, passando por vários deslocamentos espaciais. Explique-se: o trabalhador desloca-se inicialmente para uma determinada cidade, geralmente cidades com alguma infra-estrutura e, não encontrando condições adequadas à sua reprodução, migra para outra cidade até a fixação definitiva. Nesta situação acreditamos que a população que se dirigiu e ocupou Tucumã e Ourilândia do Norte, já vinham de processos migratórios anteriores, visto que essas cidades representam estruturas urbanas de absorção de populações de áreas de enclave. Da mesma forma, uma fração dessa população deverá migrar para outras áreas, visto que não vão encontrar condições favoráveis de sobrevivência" (p.86).

Cabe ressaltar que a maioria desses deslocamentos são feitos em *família*. Apenas um pequeno percentual corresponde a deslocamentos feitos por pessoas que migraram *isoladamente*. Mesmo nesses casos, *"é comum que depois de instalado o migrante traga o resto da família, ou parte dela"* (Ibid., p.92).

Para Souza, Tucumã, assim como muitos dos outros municípios recentemente criados naquela região, provavelmente ainda não é o destino final para muitas das famílias que para lá migraram: *"a população migrante, até sua fixação definitiva, passa por vários momentos de migração. Ourilândia do Norte e Tucumã, com certeza, não se constituíram na última etapa de migração para muitas das famílias que por algum motivo se dirigiu para aquela localidade"* (Ibid., p.96).

Hoje o município de Tucumã tem cerca de 23 mil habitantes²⁶ e é um dos maiores produtores de leite e de gado de corte da região. Destaca-se, na agricultura, pela produção de cacau. Na zona rural vivem cerca de 4.000 famílias de pequenos produtores rurais, que cultivam cana-de-açúcar, mandioca, café, cupuaçu e pimenta do reino.

O acesso a Tucumã é feito por via terrestre, pela rodovia PA-279, que liga a cidade aos municípios de Xinguara e São Félix do Xingu. O município possui ainda cerca de 1.000 km de estradas vicinais. Tem uma pista para pouso de pequenos aviões, não pavimentada, que está desativada. Assim sendo, o acesso por avião se faz pelo pequeno aeroporto do município vizinho, Ourilândia do Norte.

Tucumã conta hoje com 56 escolas²⁷. Destas, 8 ficam na zona urbana e 48 na zona rural. Em 2005, a rede municipal de ensino contava com 172 professores na zona urbana e 72 professores na zona rural. Do total de 244 professores, 99 são professores de 1ª à 4ª série. Desses, 73 possuem formação em nível médio (sendo 59 em magistério e 14 em outras habilitações) e 26 em nível superior²⁸. Das 48 escolas que funcionam na zona rural, 46 são multisseriadas. A existência de escolas multisseriadas na zona rural pode ser inferida pela relação entre número de alunos e número de escolas: na zona urbana, a proporção é de,

²⁶ População estimada pelo IBGE, em 2003.

²⁷ As informações sobre o sistema educacional em Tucumã foram obtidas junto à Secretaria de Educação do Município, em 2005.

²⁸ Muitos desses, certamente, formados pelo *Programa de Interiorização das Licenciaturas*, já mencionado.

aproximadamente, 668 alunos por escola; na zona rural, é de 34 alunos por escola. O ensino médio iniciou na zona rural em 2005, em parceria com o governo estadual, com a participação do *Grupo Especial de Ensino Modular* (GEEM), da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

* * *

Trabalhar no *Programa de Interiorização das Licenciaturas* era um projeto cheio de desafios para mim. De saída eu já sabia que a grande maioria daqueles professores que seriam meus alunos em Tucumã tinha ingressado no magistério na condição de professores leigos²⁹. Conhecer a realidade educacional de um município distante da capital e trabalhar num projeto de formação de professores que um dia foram leigos era o que mais motivava a minha participação. Com as questões que eu levantara junto às professoras ribeirinhas de Igarapé-Miri³⁰ ainda muito presentes em minha memória, eu queria conhecer outras escolas, noutros remotos lugares; queria conhecer as práticas de outros professores e, sobretudo, *as circunstâncias de seu ingresso no magistério e suas trajetórias de formação*. Eu queria compreender como eles aprenderam a dar aulas, como foram instituídos no lugar de professor, como se autorizaram a lecionar na condição de professores leigos.

Com esse objetivo em vista, solicitei aos meus 54 alunos da turma de Pedagogia de Tucumã, e depois aos outros 42 da turma de Matemática, que escrevessem uma redação sob o título "*Como me tornei professor(a)*", repetindo, assim, em outro contexto, a mesma pergunta que fizera a Jurema e a Maria José, em Igarapé-Miri. A escrita dessa redação seria parte dos trabalhos de docência e formação que eu desenvolvia com aquelas turmas. Como professora formadora, eu estava empenhada em compreender *como alguém se torna professor sem passar pelos rituais pedagógicos da formação oficial* (o curso de formação em magistério). Recolhi 96 redações de meus alunos-professores, sob o título "*Como me tornei professor(a)*", em que eles contam a sua trajetória docente.

Durante as dez viagens que fiz a Tucumã, e mais as que fiz para São Félix do Xingu e Cumaru do Norte (uma para cada um desses municípios), fui intensificando o contato com meus alunos-professores. Ouvi muitas de suas histórias, conheci suas escolas e seus alunos. Com eles, visitei escolas na zona rural, escolas situadas em antigos garimpos, inclusive uma

²⁹ No quadro abaixo estão discriminados os níveis de formação dos professores (meus alunos nas turmas de Pedagogia e Matemática), quando de seu ingresso no magistério:

Curso	Número Prof.	Nível de Formação quando ingressaram no Magistério							
		Fund. Incomp.	Fund. Completo	Médio Incomp. (Magist.)	Médio Incomp. (outros)	Médio Completo (Magist.)	Médio Completo (outros)	Superior Incomp.	Não Identif.
Pedagogia	54	16	06	08	04	12	06	-	02
Matemática	42	03	05	03	06	08	15	02	-
Total	96	20	10	11	10	20	21	02	02

Outros: Contabilidade, Administração, Técnico em Agropecuária, Curso Regular

³⁰ A repetição de certas práticas docentes em contextos tão diferenciados, as peculiaridades das escolas ribeirinhas, que as diferenciam das escolas urbanas, a instituição do *professor leigo* no lugar de professor, dentre outras.

escola indígena que ficava na aldeia Gorotiré, dos índios Caiapós, próxima ao município de Cumaru do Norte. Com meus alunos-professores aprendi um pouco mais a reconhecer as especificidades das práticas escolares, não obstante as variações de contextos socioculturais em que elas se apresentam, com todas as suas peculiaridades.

2. A emergência da questão norteadora e o objetivo da pesquisa

Escolas multisseriadas no interior da floresta e em palafitas à beira-rio, quilômetros de distância que isolam as escolas entre si e dos centros urbanos mais próximos, histórias de pessoas que por anos alimentaram o sonho de um dia serem professores ou que se tornaram professores de um dia para o outro nas condições mais precárias e inusitadas. Num contexto que parece negar a possibilidade de existência da escola, ela existe. Existe de um modo muito diferenciado, mas também muito igual. Nos grandes centros urbanos, nas *casas-escola* de professores à beira-rio, num rancho de palha ou estábulo no meio da floresta, numa aldeia indígena, indiferente a tantas peculiaridades, a escola parece ser a mesma.

A *repetição de certas práticas docentes* (planejar e organizar o ensino, ministrar aulas, promover reuniões pedagógicas com os pais, comemorar datas festivas, avaliar a aprendizagem dos alunos, etc.) em ambientes tão distintos tornava-se uma questão ainda mais intrigante para mim quando eu considerava que a maioria daqueles professores, ribeirinhos e da floresta, começaram a lecionar *na condição de professores leigos*; alguns deles, sem ter completado sequer as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Eu me perguntava: como eles aprenderam a dar aulas? Impressionava-me ver a *autoridade* da qual eles se revestiam diante da função que assumiam. Muitos mal sabiam ler e escrever, mas estavam ali na escola, ensinando as crianças a ler e a escrever, corrigindo cadernos, avaliando, aprovando, reprovando. Tal cena era inquietante para mim, pois eu sempre adotei como premissa a idéia de que a relação pedagógica é uma relação de ensino e aprendizagem entre um professor (adulto), que supostamente sabe mais, e um aluno (criança ou jovem), que supostamente sabe menos, e na qual a autoridade se funda formalmente no *saber mais*.

Tais considerações fizeram-me formular, de início, as seguintes questões mais gerais:

- O que efetivamente constitui³¹ um professor? A crença de que o que o constitui seja o cumprimento de uma série de formalidades curriculares desenvolvidas em cursos especializados³², em instituições especializadas³³, ou seja, de um processo oficial de *formação*, excluía os professores leigos do *status* de "professores".

³¹ Assumo aqui a noção de "constituição do professor" (constituir-se professor) como referente à sua "formação", ou seja, à aquisição e construção de um conjunto de conhecimentos e habilidades que lhe permitem exercer a docência. Assumo a noção de "instituição do professor" (instituir-se professor) como referente a seu "estabelecimento" na rede social especializada em realizar o processo de ensino-aprendizagem (a instituição escolar).

³² A formação de professores para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) é feita em cursos superiores de licenciatura, de graduação plena, admitindo-se como mínima a formação em cursos

- Como, para esses professores que um dia foram leigos, o lugar de professor foi instituindo-se? Como eles se autorizaram a ser professores? Quem mais os autorizou, e como? Se não foi o diploma oficial de uma formação oficial que autorizou ou legitimou esses sujeitos para a função de professor, que dispositivos autorizaram e legitimaram seu ingresso (sua instituição) e permanência no lugar de professor? Será que a "simples" *repetição de certas práticas docentes* (certos *rituais pedagógicos*) é um fundamento suficiente de *autorização* para o *professor leigo* realizar a docência?

Essas questões mais gerais concretizaram-se numa pergunta fundamental: ***como alguém se torna professor fora do sistema oficial de formação e credenciamento?*** Ou seja, ***que dispositivos autorizam e legitimam um professor leigo a ocupar o lugar de professor?***

Sabe-se que a própria legislação educacional brasileira previu, na falta de professores habilitados, a admissão de professores sem a habilitação mínima prescrita em lei, como recurso provisório para compensar as carências do sistema educacional. Isto quer dizer que a contratação de professores leigos, ainda que a título precário, esteve historicamente respaldada em dispositivos legais³⁴. Não se trata, portanto, de questionar esse tipo de autorização (legal), que os professores leigos tiveram garantida para o exercício da docência; tampouco de ponderar os efeitos da laicidade do magistério sobre a qualidade do ensino. Trata-se, para mim, de interrogar ***como se dá essa autorização***³⁵, do ponto de vista do sujeito ***professor leigo*** que um dia ocupou esse lugar independentemente de processos oficiais e regulares de formação. Em função disso, decidi analisar as ***redações*** dos professores que foram meus alunos nas turmas de Pedagogia e Matemática, em Tucumã, para tentar compreender, a partir dos seus casos, dos seus discursos, como tal autorização se dá. Nessas redações, sob o título "*Como me tornei professor(a)*", os professores relatam e significam a sua trajetória docente.

Conforme o recorte teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, como se verá a seguir, as *práticas docentes* desses professores (incluindo-se aí as suas experiências de formação) foram tomadas como ***práticas institucionais concretas, constituídas e instituídas pelo e no discurso***. Dessa forma, procedi a este estudo fazendo uma ***análise de discurso*** desses professores, considerando as condições concretas peculiares das suas escolas, na floresta amazônica, Sudeste do Estado do Pará. Suas ***redações*** foram tomadas como ***produções discursivas*** que se puseram em análise.

normais de nível médio. Tal formação pode ser feita: (1) em nível superior, em Cursos Normais Superiores e em Cursos de Pedagogia e (2) em nível médio, em Cursos Normais.

³³ Universidades, Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação, em nível superior, e em escolas de ensino médio (Curso Normal), em nível médio.

³⁴ Deve-se observar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20/12/96, não prevê, nem como um recurso provisório, a admissão de professores leigos nos sistemas de ensino.

³⁵ Os termos autorização, autorizar, autor, autoria, autoridade, originam-se do substantivo latino *auctor* (**autor, autoria, fundador, criador**) que, por sua vez, é derivado do verbo latino *augere* (*augeo, augeo, auxi, auctum, augere*), que significa: acrescer, aumentar, ampliar, fazer crescer, elevar, criar, fundar, estabelecer. O verbo *augere* corresponde, no grego, ao verbo *áuxo, auxano*, que possui os mesmos significados.

Eu acreditava que, ao dizerem *como se tornaram professores*, esses professores estariam falando (a) do *modo como aprenderam a dar aulas*, do *modo como aprenderam a reproduzir certas práticas e relações pedagógicas* no âmbito da escola. Mas eu acreditava também que ao narrarem as suas trajetórias - do ingresso na docência como professores leigos ao credenciamento de sua formação no curso de magistério - esses professores estariam falando, ao mesmo tempo, sobre (b) os *dispositivos que os autorizaram a ocupar o lugar de professor*. Eu acreditava que eles estariam mostrando, enfim, que, com as suas práticas concretas - mesmo que leigos, em ambientes remotos e em condições precárias - eles produzem, reproduzem e legitimam a Escola, ainda que à primeira vista, nesses contextos, essa realização pareça impossível.

3. A docência leiga e a pedagogia moderna

A palavra *leigo* é de origem grega: *laikós*. Na língua grega, o termo *laikós* (substantivo e adjetivo): (1) refere-se a povo, do povo, popular; (2) define-se por oposição a *klerikós*³⁶, aquele que tem funções sagradas (adivinho); (3) é sinônimo de profano. Está presente aí a idéia de que o homem do povo (*laikós*) não sabia, era ignorante, e devia recorrer a um terceiro (*klerikós*) para ter acesso ao conhecimento, nesse caso, o conhecimento mais valorizado na época: o destino.

Essa noção de *leigo* como ignorante foi apropriada e intensificada posteriormente pela tradição clerical cristã, que manteve a oposição entre *clérigo* - aquele que recebeu algum tipo de ordem sacra - e *leigo* - aquele que não recebeu ordens sacras. Na tradição cristã, o leigo é aquele que, por não pertencer hierarquicamente à instituição religiosa, não tem acesso ao conhecimento religioso e, por decorrência, a qualquer outro tipo de conhecimento, uma vez que, durante séculos, este foi de domínio exclusivo (e privilegiado) da hierarquia da Igreja.

Assim, por extensão, na cultura ocidental cristã, *leigo* corroborou-se como sinônimo de *ignorante*, aquele a quem falta conhecimento num determinado assunto.

Com efeito, no Dicionário Houaiss (2001), *leigo* (substantivo e adjetivo) é definido como:

"1. que ou aquele que não recebeu ordens sacras; laico 2. que ou aquele que é estranho a ou que revela ignorância ou pouca familiaridade com determinado assunto, profissão etc; desconhecedor, inexperiente 3. diz-se de ou juiz não togado, não diplomado em direito 4. não clerical; relativo ao meio civil; mundano, secular".

Na literatura educacional, o vocábulo *leigo* tem duas referências mais importantes: (1) o sentido político (republicanista), tal como formulado no ambiente iluminista e anticlerical

³⁶ *Klerikós* era o adivinho que manipulava os *klerói* (*klerós*, sing.), ou seja, as pedrinhas ou pequenos pedaços de madeira usados para jogar a sorte e adivinhar o destino das pessoas do povo (*laikói*, *laikós*) (Dictionnaire Grec Français, 1894).

da Revolução Francesa, em que a educação é afirmada como tarefa exclusiva do Estado (Estado laico, separado da Igreja). Com esse sentido, o vocábulo costuma aparecer nos textos e documentos educacionais republicanos contrapondo a *educação leiga* (pública, universal e gratuita) à *educação religiosa* (sob controle ou influência da Igreja); e (2) o sentido funcional, designando o *professor leigo*, aquele que não possui habilitação específica para o exercício do magistério, diferenciado do professor formalmente habilitado para tal. Segundo definição do Ministério da Educação, *professor leigo* "é o profissional que exerce o Magistério sem que possua a habilitação mínima exigida. Em relação ao Ensino Fundamental são leigos os professores de 1ª a 4ª série sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério) e os professores de 5ª a 8ª série sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação"³⁷.

A formação de profissionais para o magistério sempre foi um difícil problema para as políticas educacionais do País. À vista da carência de professores³⁸ com formação adequada para o magistério de 1ª à 4ª série, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) previa que a habilitação para o exercício da docência nessas séries fosse conferida por meio de *exames de suficiência*, em caráter precário, àqueles que se dispusessem a lecionar. Sobre a formação de professores para o ensino primário³⁹, a LDB 4.024/61 fixava:

"Art. 53 - A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;*
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao (...) grau ginásial;*

Art. 54 - As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário e as de grau colegial o de professor primário".

No entanto, nas *Disposições Gerais e Transitórias* da mesma Lei, lia-se também:

"Art. 116 - Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência, realizado na Escola Normal ou Instituto de Educação Oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação" (Destques meus).

³⁷ Fonte: www.mec.gov.br

³⁸ Como a minha pesquisa abrange somente professores de 1ª à 4ª, referir-me-ei, doravante, somente a esse nível de ensino.

³⁹ Na vigência da Lei 4.024/61, a educação escolar estava organizada nos seguintes níveis: ensino primário (1ª à 4ª série), ensino médio (ginásial e colegial) e ensino superior.

Todos esses artigos da LDB 4.024/61 foram posteriormente revogados pela Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Como a anterior, essa Lei também previa a admissão de professores sem habilitação específica para o exercício do magistério (leigos), como um recurso provisório para compensar as carências do sistema de ensino. Na época, tal medida teve como justificativa os seguintes argumentos:

*"O problema de **recursos humanos** constitui um dos maiores obstáculos a enfrentar num programa de atualização e expansão do ensino de 1ª e 2º graus. Nele se envolvem aspectos de qualidade e quantidade que vão desde a filosofia mesma de formação, recrutamento e manutenção dos quadros até a captação e distribuição dos fundos necessários à concretização do que se planeja. E a verdade é que ainda nos encontramos em estágio predominantemente quantitativo: **temos apenas, em serviço, 57% de professores regularmente habilitados para o atual ensino primário e 36% para o ginásio e o colégio reunidos, não chegando a um décimo desse total os docentes de áreas científicas e técnicas. Isso explica por que, nos últimos cinco anos, nada menos que 50.000 leigos ainda ingressaram no magistério elementar.***

Pior é que tais números estão referidos à situação atual. Quando se projeta para os próximos dez anos o crescimento da faixa escolar de que nos ocupamos, mesmo com os índices dos decênios passados, então as dificuldades se multiplicam.(...) Em conjunto, a dificuldade maior a enfrentar reside em que um mínimo de qualidade é também necessário à eficácia que precisamente justifica a manutenção do ensino. (...)

*É neste particular que mais nítidas se mostram aquelas **diferenças regionais**. Há Estados brasileiros em que vai se tornando rotina o professor primário exibir formação superior de duração plena, como **há outras regiões em que mais de 70% dos mestres, na escola elementar, são leigos sem qualquer formação além de estudos primários via de regra incompletos**. Daí a necessidade de soluções, ou de uma solução bastante ampla, cuja flexibilidade permita atender a essas distintas realidades. Nenhum motivo é bastante para justificar se impeça o progresso de quem possui condições para atingi-lo, mas é falso exigir muito de quem não pode oferecer mais que o mínimo (sic!)"⁴⁰ (Destaques meus).*

Tendo como referência esses problemas, relativos à formação de quadros para o exercício do magistério, a Lei 5.692/71 estabelecia, quanto à formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau⁴¹:

"Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

Parágrafo 1º - Os professores a que se refere a letra 'a' poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro

⁴⁰ Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto Federal Nº 66.600, de 20 de maio de 1970, que apresenta estudos e sugestões para a atualização e expansão do então atual ensino primário e médio (p. 37).

⁴¹ Na vigência da Lei 5.692/71, a educação escolar estava organizada nos seguintes níveis: ensino de 1º grau (1ª à 8ª série) e ensino de 2º grau. O ensino superior era regido pela Lei 5.540/68.

séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica".

No entanto, nas *Disposições Transitórias* dessa Lei, lia-se também:

*"Art. 77 - Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, **permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:***

- a) no ensino de primeiro grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;*
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau.*

Parágrafo único - Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;*
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos **habilitados em exames de capacitação** regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação" (Destques meus).*

A legislação educacional previa, portanto, ainda que em caráter especial, a admissão de professores precariamente habilitados para atender às necessidades do ensino. Mas previa também, como o mostra a Lei 5.692/71, uma *recuperação* para esses professores: "*Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29⁴² desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida*" (art. 80).

O fato é que um grande contingente de professores sem formação/habilitação específica foi absorvido pelo sistema educacional, que depois não foi capaz de promover a sua qualificação (*recuperação*) segundo os dispositivos legais vigentes. O que a realidade educacional veio mostrando ao longo dos anos é que o nível de escolaridade desses professores *leigos* é muito inferior àquele que a legislação supunha, configurando-se assim um grave problema. Com base na Sinopse Estatística do MEC/INEP de 1996, o Plano Nacional de Educação⁴³, em 2001, reconheceu a existência de 94.976⁴⁴ professores leigos no País com formação apenas no ensino fundamental atuando no magistério de 1ª à 4ª

⁴² Art. 29 - "*A formação de professores e especialista para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educando*" (Lei 5.692/71).

⁴³ Aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

⁴⁴ 11,8% do total de professores de 1ª à 4ª série do País.

série⁴⁵. Desses 94.976 professores, 44.335⁴⁶ tinham formação **incompleta** no ensino fundamental. Esses números, porém, vêm sendo gradativamente reduzidos. Conforme o Censo Escolar de 2002, o número de professores leigos com formação apenas no ensino fundamental atuando no magistério de 1ª à 4ª série, caiu para 23.014⁴⁷. Desses 23.014 professores, 5.126⁴⁸ tinham formação **incompleta** no ensino fundamental.

No Estado do Pará, em 2002, havia 1.887⁴⁹ professores leigos com formação apenas no ensino fundamental lecionando de 1ª à 4ª série. Desses 1.887 professores, 300⁵⁰ tinham formação **incompleta** no ensino fundamental.

Observa-se, porém, que ainda é significativo o número de professores leigos sem a formação *mínima* exigida pela legislação para ao exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental⁵¹. A tabela 1, a seguir, mostra os números mais recentes sobre o nível de formação dos professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental nos Estados da Região Norte do País.

⁴⁵ E, ainda, 29.458 professores atuando na educação infantil e 13.166 nas classes de alfabetização, sem formação no ensino médio Normal. Ensinado nas quatro últimas séries de ensino fundamental, havia 159.883 professores sem formação superior com licenciatura plena. No ensino médio, 44.486 professores exerciam a docência sem possuir o ensino superior. Todos esses professores da educação básica eram leigos, portanto.

⁴⁶ 5,5% do total de professores de 1ª à 4ª série do País.

⁴⁷ 2,8% do total de professores de 1ª à 4ª série do País.

⁴⁸ 0,6% do total de professores de 1ª à 4ª série do País.

⁴⁹ 5,1% do total de professores de 1ª à 4ª série do Estado do Pará.

⁵⁰ 0,8% do total de professores de 1ª à 4ª série do Estado do Pará.

⁵¹ Pela nova Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a formação *mínima* exigida é a de nível médio, na modalidade Normal.

Tabela 1 - Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, por Nível de Formação, na Região Norte, em 2002.

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, por Nível de Formação				
	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
Brasil	809.125	5.126	17.888	541.313	244.798
Norte	76.650	1.107	3.186	67.268	5.089
Rondônia	7.527	140	131	6.627	629
Acre	4.203	35	154	3.789	225
Amazonas	15.166	306	826	13.425	609
Roraima	2.306	4	15	2.154	133
Pará	36.474	300	1.587	31.861	2.726
Amapá	3.554	12	6	3.437	99
Tocantins	7.420	310	467	5.975	668

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Notas: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª à 4ª série e de 5ª à 8ª.

Um outro aspecto a ser considerado é que a maior parte dos professores leigos do País está concentrada na zona rural (Tabela 2), que ainda apresenta sérias dificuldades para a qualificação de seus professores.

Tabela 2 - Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, por Nível de Formação, na Zona Rural, na Região Norte, em 2002.

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, por Nível de Formação, na Zona Rural				
	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
Brasil	216.936	4.522	13.513	179.772	19.129
Norte	33.270	1.079	2.775	29.145	271
Rondônia	2.946	135	93	2.684	34
Acre	1.972	35	140	1.784	13
Amazonas	6.212	306	813	5.076	17
Roraima	883	4	15	858	6
Pará	17.724	295	1.343	15.924	162
Amapá	1.047	12	6	1.016	13
Tocantins	2.486	292	365	1.803	26

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Notas: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª à 4ª série e de 5ª à 8ª.

Comparando-se as tabelas 1 e 2, pode-se observar que, em 2002, das 36.474 funções docentes no ensino fundamental de 1ª à 4ª série, no Estado do Pará, 17.724 (48,5%) distribuíam-se pela zona rural. No Pará, dos 300 professores leigos com ensino fundamental **incompleto** lecionando de 1ª à 4ª série, 295 (98,3%) encontravam-se na zona rural; dos 1.587 que tinham formação somente até a 8ª série, 1.343 (84,6%) também estavam na zona rural. Em 2003, dos 1.059 professores leigos paraenses com formação somente no ensino fundamental lecionando de 1ª à 4ª série, 957 (90,3%) encontravam-se na zona rural⁵².

⁵² Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

Além de concentrar o maior número de funções docentes exercidas por professores leigos, a zona rural concentra ainda o maior número de escolas do País que oferecem o ensino de 1ª à 4ª série (60,8%), apesar de responder por apenas 24% do total de matrículas nesse nível de ensino, em 2003⁵³. A maioria das escolas da zona rural funciona em condições precárias, em termos de infra-estrutura básica⁵⁴, dependências⁵⁵ e equipamentos⁵⁶.

No Pará, 83,5% das escolas de 1ª à 4ª série estão situadas na zona rural. A Tabela 3 apresenta o número de escolas de 1ª à 4ª série, distribuídas entre a zona urbana e a rural, na Região Norte do País.

Tabela 3 - Número de Estabelecimentos de Ensino que Oferecem Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, por Localização, na Região Norte, em 2003.

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Ensino de 1ª à 4ª série, por Localização		
	Total	Zona Urbana	Zona Rural
Brasil	157.227	61.490	95.737
Norte	23.335	4.476	18.859
Rondônia	2.248	502	1.746
Acre	1.515	222	1.293
Amazonas	4.638	842	3.796
Roraima	637	112	525
Pará	11.693	1.929	9.764
Amapá	637	219	418
Tocantins	1.967	650	1.317

Fonte: MEC/INEP, 2003.

Do total de escolas de 1ª à 4ª série do País, situadas na zona rural, mais da metade (50,5%) possui apenas uma sala de aula, funcionando, assim, com classes (ou turmas) multisseriadas, onde um único professor, em uma mesma sala, ministra aulas para diferentes séries, ao mesmo tempo. Na Região Norte, 66,4% das escolas de 1ª à 4ª série situadas na zona rural possui apenas uma sala de aula. No Pará, 60% das escolas rurais de 1ª à 4ª série possui uma sala de aula, como mostra a Tabela 4, a seguir.

⁵³ Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

⁵⁴ Energia Elétrica, Abastecimento de Água, Esgoto Sanitário, Destinação de Lixo. Indicadores físicos INEP.

⁵⁵ Salas de Aula, Biblioteca, Sala de Professores, Parque Infantil, Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Quadra de Esportes, Berçário. Indicadores físicos INEP.

⁵⁶ Microcomputador, Impressora, Videocassete, Aparelho de Televisão, Retroprojeto, Antena Parabólica, Aparelho de Som, Acesso à Internet. Indicadores físicos INEP.

Tabela 4 - Número de Estabelecimentos de Ensino que Oferecem Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série, na Zona Rural, com Uma Sala de Aula, na Região Norte, em 2003.

Unidade da Federação	Estabelecimentos de Ensino de 1ª à 4ª série, Zona Rural	
	Total Zona Rural	Escola com Uma Sala de Aula
Brasil	95.737	48.410
Norte	18.859	12.523
Rondônia	1.746	1.262
Acre	1.293	932
Amazonas	3.796	2.681
Roraima	525	331
Pará	9.764	6.446
Amapá	418	99
Tocantins	1.317	772

Fonte: MEC/INEP, 2003.

À vista das considerações feitas, um dos maiores desafios das políticas públicas educacionais do País refere-se à qualificação plena dos profissionais do magistério. A nova LDB 9.394/96 ampliou historicamente as exigências de formação de professores, estabelecendo como regra geral a formação em nível superior para todos os professores da educação básica⁵⁷, embora ainda admita a formação em nível médio como aceitável para aqueles que lecionam de 1ª à 4ª série:

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

A elevação do nível de formação exigido é uma política de mérito inquestionável, cujo resultado pretendido é a elevação da qualidade do ensino. Diferentemente das Leis 4.024/61 e 5.692/71, a nova LDB - Lei 9.394/96 - não prevê, nem como um recurso provisório, a admissão, nos sistemas de ensino, de professores que não possuam a formação mínima exigida: o curso Normal. Ao contrário, numa outra direção a nova LDB estabelece que *"até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço"*. Com efeito, a LDB 9.394/96 impõe com mais razões que os professores leigos sejam habilitados. Trata-se de erradicar a laicidade no magistério. Não por acaso, o Plano Nacional de Educação (2001) estabelece algumas metas que visam a extinguir a docência leiga:

"10. Formação dos Professores e Valorização do Magistério

(...)

10.3. Objetivos e Metas

(...)

5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação

⁵⁷ De acordo com o Art. 21 da LDB 9.394/96, a educação escolar compõe-se de: I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II. educação superior.

de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.

6. Nos municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.

(...)

10. Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.

(...)

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos".

Segundo a LDB 9.394/96, a formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental pode ser realizada em nível médio ou em nível superior. Em nível médio, a formação se dá na modalidade Normal⁵⁸. Em nível superior, a formação pode ser realizada em cursos de licenciatura, de graduação plena⁵⁹, ou em cursos de pedagogia⁶⁰, em universidades e/ou institutos superiores de educação⁶¹. As estratégias para a formação de professores leigos são variadas, podendo ser realizada por meio de cursos regulares presenciais, semi-presenciais modulares ou mesmo em cursos à distância.

Todos esses dados de políticas públicas, leis, planos, no interior dos quais se situa o *professor leigo*, devem ser compreendidos, por sua vez, tendo como fundo histórico aquilo que é denominado genericamente de *pedagogia moderna*, produção coletiva do discurso pedagógico que corresponde ao longo período da Modernidade. No capítulo IV desta tese,

⁵⁸ Resolução CNE/CEB 02/1999 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

⁵⁹ Resolução CNE/CP 01/2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

⁶⁰ Parecer CNE/CP 05/2005 - Propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia.

⁶¹ Resolução CNE/CP 01/1999 - Dispõe sobre os institutos superiores de educação.

abordo alguns aspectos da pedagogia moderna em relação com os discursos dos professores sujeitos desta pesquisa, professores que começaram a lecionar na condição de leigos.

4. A organização do texto

Na **Introdução** desta tese, apresentei a *origem* de minha pesquisa (item 1.): a minha experiência profissional como professora formadora de outros professores e o meu contato com as práticas pedagógicas de professores ribeirinhos e da floresta amazônica, no Estado do Pará, que suscitaram a *questão central* desse trabalho (item 2.), a saber: *como alguém se torna professor sem passar pelos rituais pedagógicos da formação oficial?*, ou, em outros termos: *que dispositivos autorizam e legitimam um professor leigo a ocupar o lugar de professor?* Em seguida, situei a *docência leiga* no panorama da realidade educacional brasileira (item 3.).

No **Capítulo I**, apresento o referencial teórico-metodológico que fundamentou a construção deste trabalho, a *análise de discurso*, tal como formulada por Marlene Guirado, que propõe uma *leitura institucional do discurso*, organizada em torno dos seguintes conceitos: *instituição, discurso, sujeito e análise* (item 1.). Em seguida (item 2.), e considerando que a *análise de discurso* deve ser entendida como um trabalho de *decodificação na transferência*, trato o conceito da transferência, em *Freud* e, depois, na interface com a *Análise do Discurso*. O conceito de transferência é ainda pensado em *outros contextos* que não somente a clínica psicanalítica. Finalizando o **Capítulo I**, justifico a minha opção em trabalhar com essa *estratégia de pensamento* na condução de minha pesquisa (item 3.).

O **Capítulo II** é constituído pela primeira etapa de *análise das redações*, sob o título "*Como me tornei professor(a)*", dos 16 professores que integraram o universo desta pesquisa. Cada redação é apresentada individualmente, na íntegra, e imediatamente seguida da análise que fiz de cada uma delas. Nessa primeira etapa o objetivo foi assinalar o que há de mais *singular* na história de cada professor, sempre considerando que as *singularidades* que se mostram no discurso estão matriciadas nas relações institucionais que os sujeitos estabelecem. Na introdução desse **Capítulo II**, explico os critérios que adotei para selecionar as redações que tomei em análise.

Numa segunda etapa analítica, procedi a uma releitura das redações analisadas, com o objetivo de identificar os assuntos mais relevantes, enunciados pelos próprios professores, no conjunto das redações. Entre histórias tão singulares, foi possível observar algumas *semelhanças* de temas, que organizei sob a forma de *regularidades discursivas*. No **Capítulo III**, classifico e apresento as nove *regularidades* que se manifestaram no discurso dos professores, como efeito da análise.

Concluído o trabalho sobre as *regularidades discursivas*, o passo seguinte foi o de identificar e nomear alguns *dispositivos discursivos da pedagogia moderna* correspondentes às *cenários discursivos* mobilizadas pelos professores em suas narrativas. Faço isso no **Capítulo IV** que inicio com uma breve introdução ao tema da *pedagogia moderna* (item 1.). Em seguida, apresento alguns aspectos da *pedagogia moderna tais*

como os próprios professores os enunciaram em suas redações (item 2.). Finalizo esse capítulo postulando a *docência leiga como uma descontinuidade no discurso da pedagogia moderna*, mas que o integra (item 3.).

Na **Conclusão**, apresento os resultados a que cheguei com a *análise* das redações.

CAPÍTULO I - A análise de discurso

1. A análise de discurso como estratégia de pensamento

Para a realização desta pesquisa, foi escolhido como referencial teórico-metodológico a *análise de discurso*, tal como formulada por Marlene Guirado (1987, 1995, 2000, 2004). Guirado prefere denominar o seu método como uma *estratégia de pensamento* (1995), desenvolvida para pensar modos diferentes de trabalhar com o discurso, tanto nas práticas de intervenção direta de psicólogos e psicanalistas, como nas pesquisas acadêmicas nessas e outras áreas.

Guirado propõe uma *leitura institucional do discurso*, organizada em torno de alguns conceitos que lhe dão referência, a saber: um conceito de *instituição*, de *discurso*, de *sujeito* e de *análise*.

O conceito de *instituição* tem apoio nos trabalhos de *análise de instituições concretas* do sociólogo Guilhon Albuquerque (1978). *Instituição* corresponde a "*um conjunto de práticas ou de relações sociais concretas (que se reproduzem e, nesta reprodução, se legitimam)*" (Guirado, 1987, p.72).

O conceito de *discurso*, tem como referência o conceito de *formação discursiva*, de Michel Foucault. O discurso é aí entendido como um "*conjunto de acontecimentos (discursivos), segundo séries homogêneas mas descontínuas, que guardam regras e que ocorrem sob certas circunstâncias (também discursivas)*" (Guirado, 1995, p.44). Nesse sentido, não se devem buscar, no discurso, *interioridades* ou *significações*, mas "*as condições de possibilidade de sua aparição, as condições e cercanias de sua formação*" (*Ibid.*, p.44).

Quanto ao *sujeito*, Guirado opera com a noção de que este tem a sua singularidade matriciada nas instituições: "*um sujeito que só pode se dizer psíquico porque institucional*" (*Ibid.*, p.18). Para lidar com o desafio de articular essas duas dimensões, o singular e o institucional, ela formulou o conceito "dobradiça" de sujeito, que permite fazer "*o trânsito da iluminação dos discursos em análise para a iluminação do tipo de subjetividade que nestas práticas [discursivas] se constitui*" (*Ibid.*, p.89).

Sobre a *análise* do discurso, Guirado a pensa referenciada por conceitos da escola francesa da Análise do Discurso⁶², do lingüista Dominique Maingueneau, e por conceitos da Psicanálise, de Sigmund Freud. É na interface entre essas duas áreas que ela analisa e atribui sentidos ao discurso.

Ao procurar pontos de articulação possíveis entre os trabalhos de Foucault e Maingueneau para proceder à *análise* de discursos, Guirado o faz a partir de sua área de formação, a psicanálise. Diferentemente desses dois autores, portanto, sua proposta é a de pensar as *singularidades* na produção discursiva. Como ela mesma diz:

⁶² A Análise do Discurso é uma área do conhecimento, uma disciplina do campo da lingüística. Grafada neste texto com as iniciais em maiúscula (AD), refere-se a essa disciplina, o que a diferencia da *análise de discurso* (grafada com as iniciais em minúscula) proposta por Guirado.

*"Uma análise de discurso (...) será psicanálise se atentar para a heterogeneidade mostrada no discurso, se pontuar ou estabelecer cortes em função das ocorrências lingüísticas (...). Será psicanálise, inclusive, se puder considerar a contextura discursiva, ou seja, se puder considerar que qualquer subjetividade configurada à análise não se faz senão levando em conta um analista como parte da cena, com tudo o que isso implica. Mas será psicanálise somente quando tiver todos esses recursos à disposição de pensar **singularidades**, carregando para essa idéia as outras que lhe podemos colocar vizinhas" (Id., 2000, p.75) (Destaque meu).*

Para a psicanálise importa como, singularmente, o discurso está organizado.

1.1. O conceito de instituição

Em sua *estratégia de pensamento*, Guirado opera com o conceito de *instituição* formulado por Guilhaon Albuquerque (1978). Nessa perspectiva, instituição é o "*conjunto de práticas sociais, configuradas na apropriação de um determinado objeto, um determinado tipo de relação social sobre o qual reivindica o monopólio, no limite com outras práticas*" (Guirado, 1987, p.49). Essas *relações sociais* são definidas como "*o fazer de agentes institucionais e clientela - que representam o seu lugar e o dos demais, bem como a relação que estabelecem entre si*" (Ibid., p.49).

Sobre esse conceito de instituição, ela esclarece ainda:

"Não é o número de agentes que faz a instituição, mas sim o fato de certas práticas, certas relações, se repetirem em seus padrões básicos e ganharem, com isso, aos olhos de quem as faz, naturalidade e legitimidade, conforme nos ensinou Guilhaon Albuquerque (1980). Instituição é, assim, esse fazer que se repete e que, na ordem das representações, move os efeitos de reconhecimento de sua legitimidade e de desconhecimento de sua relatividade entre outras formas possíveis de se fazer (e, por que não, nesse sentido, de ser)" (Id., 2000, p.81).

Assim, o que faz uma instituição é a repetição de certas práticas ou relações sociais concretas, que naturalizam-se e legitimam-se por seus efeitos de desconhecimento e reconhecimento.

Guilhaon Albuquerque (1978) indica três elementos que estruturam a prática institucional: o *objeto*, o *âmbito de ação* e os *atores institucionais*. Esses elementos indicam que "*a prática dos atores concretos não é **resultado**, mas **componente estrutural** da ação das instituições; e que a prática institucional não existe senão encarnada na prática dos atores concretos que a constituem*" (p.70) (Destakes no original).

O *objeto institucional* é aquilo em nome do que uma instituição se faz. Ele é imaterial, impalpável, prescindindo portanto de organização e espaço físico para existir e reproduzir-se. O processo de apropriação do objeto pela instituição é permanente; a instituição luta para manter a sua posse, na disputa com outras instituições que igualmente querem se

apropriar dele. Essa disputa só é possível pelo caráter imaterial e impalpável do objeto. Toda instituição reproduz, em suas relações sociais, o monopólio abstrato de seu objeto.

Sobre o *âmbito institucional*, Guilhon Albuquerque diz:

*"O que sustenta o objeto institucional são relações sociais, o que de resto, vale para todo objeto social. A propriedade do objeto, ou sua guarda, é o que autoriza a ação institucional **sobre as relações sociais que sustentam esse objeto**. O âmbito de uma instituição deve ser definido, portanto, a partir das relações sociais que inclui, e não em função de suas fronteiras materiais" (Ibid., p.71) (Destaque no original).*

Como exemplo, Guilhon Albuquerque apresenta o *âmbito de ação* da instituição escolar:

*"Desse ponto de vista, o âmbito de ação de uma escola não é o conjunto dos alunos matriculados em determinado momento, nem eventualmente suas famílias, mas a **relação pedagógica**, da qual podem participar, em princípio, quaisquer crianças em idade escolar. Isso permite, também, estender o âmbito de uma instituição às relações e práticas sociais conexas a seu objeto, e seu único limite real são os limites de soberania de outras instituições sobre essas práticas sociais. Isso autoriza, igualmente, o fenômeno amplamente apontado, da tendência de toda instituição a ampliar seu âmbito de ação" (Ibid., p.71) (Destaque no original).*

Mais uma vez observa-se a importância do caráter imaterial e impalpável do objeto institucional. É a sua imprecisão que torna extensível o âmbito de ação de uma instituição, cujo único limite é o âmbito de ação de outras instituições. Com isto reforça-se também a idéia de que o âmbito da ação institucional não está configurado pelos espaços físicos que a instituição porventura ocupe nem tampouco está associado apenas aos atores que sua ação abrange, mas define-se a partir das *relações sociais* que inclui.

Sobre os *atores institucionais*, Guilhon Albuquerque afirma: *"Uma instituição só existe na prática de seus atores institucionais, prática que consiste em intervir nas relações sociais submetidas à soberania da instituição" (Ibid., p.72)*. Os atores institucionais são divididos em diferentes grupos: agentes institucionais (agentes privilegiados, agentes subordinados e pessoal institucional), mandante, clientela, público e contexto institucional (entendido como conjunto de instituições). As práticas institucionais correspondem ao resultado das práticas conflitantes desses diversos atores que fazem a instituição.

No caso da escola, os agentes privilegiados são os professores, profissionais cujas práticas concretizam mais imediatamente a ação institucional. A clientela é representada pelos alunos, atores que são o alvo principal da ação institucional.

1.2. O conceito de discurso

As idéias de Guirado sobre o discurso têm como suporte o pensamento de Michel Foucault e do lingüista francês Dominique Maingueneau, da escola francesa de Análise do Discurso (AD). A base conceitual desta AD, por sua vez, já conta com forte influência do

pensamento de Foucault, especialmente pela apropriação que faz do conceito de discurso como *formação discursiva* e da definição de discurso como *ato, acontecimento, instituição*. Foucault é, assim, uma referência comum aos trabalhos de Maingueneau e Guirado; a fonte que inspirou um certo modo de pensar o discurso e sua análise.

Ainda que existam pontos de desencontro entre as idéias de Foucault e as da escola de Análise do Discurso francesa, como os que se referem aos *princípios de análise* e à questão da *significação como operador analítico*, interessa-me aqui sublinhar os seus pontos de convergência. Guirado (1995) destaca como pontos de encontro entre o pensamento de Foucault e a AD:

"a definição de discurso como formação discursiva, com tudo o que Foucault fala a respeito de suas condições de produção: exclusões, oposições, autoria, disciplina, sociedades de discurso, doutrina, entre outros. Ainda, podemos apontar para a freqüente preocupação de Maingueneau em afirmar a relação de interioridade entre condições de produção e discurso. Por fim, o 'sujeito da dispersão', a descontinuidade e a materialidade do discurso constituem o núcleo da discussão da AD francesa" (p.47) (Destaques meus).

Sendo o pensamento de Foucault um importante fundamento da AD francesa, disciplina com que Guirado irá dialogar para a articulação de sua *estratégia de pensamento*, justifica-se começar por ele a abordagem sobre os discursos e suas formações.

Na aula inaugural que proferiu em 1970, no Collège de France, sobre "*A Ordem do Discurso*" (2001), Foucault tematiza a relação entre o *discurso* e suas *condições de produção*; como as formações discursivas se organizam. Sua hipótese é a seguinte:

"suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (p.8-9).

Isto significa que, em uma dada sociedade, os discursos são produzidos sob determinadas regras, sob determinadas condições que os controlam, delimitam e organizam. Na primeira parte de sua aula, Foucault discute os procedimentos que controlam as formações discursivas: procedimentos de *exclusão*, de *organização* e de *circulação/utilização* dos discursos.

Os procedimentos de *exclusão* visam dominar os poderes do discurso, dominar a parte em que poder e desejo estão em jogo. Esse controle pode ser exercido de três maneiras: pela *interdição* da palavra, pela *segregação* do discurso irracional e pela *vontade de verdade* (oposição entre os discursos verdadeiros e falsos).

Pelo procedimento de *interdição* da palavra compreende-se que ninguém fala tudo o que quer, quando e onde quiser, para quem quiser, nem sobre o que quiser.

"Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto

não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que (...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (Foucault, 2001, p.10).

O outro procedimento de exclusão, constitui-se na *separação* e *rejeição* dos discursos: há discursos que são proibidos de circular, diferentemente de outros que são permitidos. Foucault dá como exemplo o discurso do louco, silenciado desde a alta Idade Média porque desprovido de importância e verdade.

O terceiro procedimento de exclusão que controla o discurso é exercido por um recurso que, na continuidade do procedimento de *separação* e *rejeição*, *opõe* o discurso *verdadeiro* ao discurso *falso*. É principalmente nessa *oposição* que se esconde, diz Foucault, a nossa *vontade de verdade*; vontade que historicamente construiu/constrói os discursos verdadeiros pela oposição, separação e rejeição daqueles considerados falsos. Ora, diz Foucault,

"essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (...) creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos (...) uma espécie de pressão e como que um poder de coerção" (Ibid., pp.17 e 18).

Foucault afirma que dos três sistemas de exclusão que controlam o discurso - a interdição da palavra, a segregação do discurso irracional e a vontade de verdade - o terceiro é o mais poderoso: *"se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos na medida em que são agora atravessados pela vontade de verdade, esta, em contrapartida, não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável" (Ibid., p.19).*

Os procedimentos de **organização** - segundo grupo de procedimentos que controlam as formações discursivas - são aqueles que dominam as aparições aleatórias do discurso. São procedimentos internos, voltados para a classificação, ordenação e distribuição do que se fala. Esses procedimentos limitam os discursos pelos princípios do *comentário*, do *autor* e da *disciplina*.

O princípio do *comentário* supõe a existência de dois níveis de discursos: os fundamentais (ou criadores) e os comentários (que retomam e comentam os discursos criadores). Foucault diz que há um jogo de tensão permanente entre esses dois níveis de discurso, o que permite, por um lado, a construção de novos discursos e, por outro, a sua limitação. Pelo comentário, diz-se tão somente o que já estava silenciosamente articulado no texto fundador. O comentário *"conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe*

dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado" (Ibid., p.25-26).

Outro princípio de organização do discurso é o do *autor*, este entendido "*como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência*" (Ibid., p.26). Se o comentário "*limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma de repetição e do mesmo*", o princípio do autor "*limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu*" (Ibid., p.29) (Destaques no original).

O terceiro princípio que submete as aparições aleatórias do discurso é o da organização das *disciplinas*, que se opõe aos princípios do autor e do comentário. Uma disciplina, diferentemente do princípio do autor,

"se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor [como acontece no princípio do autor]" (Ibid., p.30).

O princípio da disciplina também se opõe ao princípio do comentário pois o que é suposto no seu ponto de partida "*não é um sentido que precisa ser descoberto, nem uma identidade que deve ser repetida*", mas "*é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso (...) formular indefinidamente proposições novas*" (Ibid., p.30).

Sobre esses procedimentos de produção do discurso, Foucault diz:

"Tem-se o hábito de ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva" (Ibid., p.36).

Os procedimentos de ***circulação*** - terceiro grupo de procedimentos que controlam os discursos - são os que determinam as condições de funcionamento do discurso, pela imposição de regras aos indivíduos que o pronunciam. Esses procedimentos selecionam os sujeitos que falam e impedem que qualquer pessoa tenha acesso ao discurso: "*ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis*" (Ibid., p.37).

Desses procedimentos de restrição dos discursos, destacam-se: os *rituais* que acompanham as palavras, as *sociedade discursivas*, os *grupos doutrinários* e a *educação*.

O *ritual* define as posições, os enunciados, os gestos, os comportamentos e as circunstâncias que devem acompanhar um discurso; "*fixa, enfim, a eficácia suposta ou*

imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção" (Ibid., p.39). O pronunciamento de um discurso está sempre associado a uma espécie de ritual que garante ao sujeito que fala a sua posição e o seu papel naquele discurso.

Existem também as *sociedades de discurso*, que têm a função de *"conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição" (Ibid., p.39).* As sociedades discursivas controlam a circulação dos discursos por meio de vários dispositivos coercitivos, que operam sobre a forma e o conteúdo dos enunciados.

Se nas sociedades discursivas o discurso circula e é transmitido somente entre aqueles que pertencem a um mesmo grupo, na *doutrina* ele tende a difundir-se: *"é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca" (Ibid., p.42).* Mas, se na doutrina a circulação do discurso é alargada, mais extenso também é o seu controle, que se faz não somente sobre o enunciado mas, ao mesmo tempo, sobre o sujeito que fala, e um através do outro. Assim, a doutrina

"questiona o sujeito que fala através e a partir do enunciado, como provam os procedimentos de exclusão e os mecanismos de rejeição que entram em jogo quando um sujeito que fala formula um ou vários enunciados inassimiláveis; (...). Mas, inversamente, a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, na medida em que a doutrina vale sempre como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia (...). A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo (...) dos indivíduos que falam" (Ibid., pp.42 e 43).

O último procedimento que determina as condições de circulação e utilização dos discursos refere-se à apropriação social dos mesmos, que se faz por meio da *educação*. Seu poder de controle está em que *"todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (Ibid., p.44).*

Foucault diz ser uma abstração o exercício de separar esses procedimentos de sujeição do discurso uns dos outros. Interligados, eles *"garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos" (Ibid., p.44).* Foucault apresenta o *sistema de ensino* como um exemplo dessa interligação dos procedimentos de sujeição do discurso:

*"O que é afinal um sistema de ensino senão uma **ritualização da palavra**; senão uma **qualificação e uma fixação dos papéis** para os sujeitos que falam; senão a **constituição de um grupo doutrinário** ao menos difuso; senão uma **distribuição e uma apropriação do discurso** com seus poderes e saberes?" (Ibid., pp.44 e 45) (Destques meus).*

Tendo como referência os procedimentos que controlam a produção do discurso - *exclusão, organização e circulação/utilização* - Foucault apresenta, na segunda parte de sua aula,

quatro princípios (regras) que devem nortear a análise de um discurso: os princípios de *inversão*, de *descontinuidade*, de *especificidade* e de *exterioridade*. Os princípios de análise de Foucault procuram evidenciar o *modo* como os discursos são produzidos; mostram que qualquer análise é tão regrada quanto a fala. Na *análise*, Foucault desdobra as próprias *condições de produção* do discurso.

O princípio de *inversão* opõe à noção de *criação*, a de *acontecimento*. Exatamente ali onde se quer encontrar a fonte dos discursos, seu ponto de criação, deve-se reconhecer, ao contrário, "*o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação*" (Ibid., p.52). Os discursos devem ser tratados, assim, como conjuntos de *acontecimentos* discursivos.

O princípio de *descontinuidade* responde pela oposição entre as noções de *unidade* e de *séries descontínuas*. Segundo esse princípio, não se deve procurar no discurso a suposta unidade que lhe dê sustentação ou um não-dito encoberto que deveria ser-lhe restituído. Os discursos (acontecimentos discursivos) devem ser tratados como séries homogêneas porém *descontínuas* umas em relação às outras, como práticas "*que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem*" (Ibid., p.53). Foucault explicita o estatuto de *descontínuo*:

"trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito" (Ibid., p.58).

Pelo princípio de *especificidade*, Foucault apresenta a noção de *regularidade*, em oposição à de *originalidade* individual dos discursos. Por esse princípio deve-se cuidar para

"não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade" (Ibid., p.53).

O quarto princípio de análise, o da *exterioridade*, opõe à procura de *significações* ocultas no discurso, a identificação das *condições de possibilidade* do mesmo. Essa regra recomenda

"não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras" (Ibid., p.53).

Em síntese, esses princípios de análise de discurso propostos por Foucault ensinam que não se deve procurar no discurso o seu *ponto de criação*, pois ele é *acontecimento*; nem uma *unidade* que lhe seja inerente, pois ele deve ser abordado, antes, como *séries descontínuas*.

Também não se deve procurar no discurso as marcas de sua *originalidade* individual, mas as suas *regularidades*; e nem as suas *significações ocultas*, mas as *condições que possibilitaram* a sua produção. Para Foucault, os discursos devem ser tratados como *séries regulares e distintas de acontecimentos*.

Maingueneau (1997) trabalha com o conceito de *formação discursiva* de Foucault:

"um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa" (Foucault, *apud* Maingueneau, 1997, p.14).

Nesta perspectiva, diz Maingueneau, *"não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa **posição** sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis"* (*Ibid.*, p.14) (Destaque no original).

A noção de *formação discursiva* de Foucault desloca do centro da análise a idéia de discurso como uma ação individual, como a expressão de um sujeito autônomo e singular, fundador de verdades sobre si ou sobre o mundo. Para Foucault, não existem significações últimas por trás daquilo que se diz. Por isto, ele afirma, a análise do discurso *"não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação"* (Foucault, 2001, p.70). Trata-se de pensar o discurso de um sujeito assujeitado por um conjunto de regras que ele próprio desconhece, e que definem as condições da função enunciativa, num determinado tempo e lugar. Trata-se de pensar a relação entre as *posições* assumidas pelo sujeito no discurso. Afinal, diz Maingueneau (1995a), falar *"não é a 'expressão' do pensamento de um sujeito que utiliza a linguagem como instrumento, mas entrar numa instituição que domina o sujeito. Falar é entrar nessa 'ordem do discurso', para retomar uma fórmula de Foucault"* (p.22).

Outra importante contribuição de Foucault incorporada pela AD francesa, foi a de ter pensado o discurso como *ato*, como *acontecimento*. Partindo do princípio de que o discurso é uma atividade, a AD postula que ele deve ser compreendido em sua dimensão *pragmática*. Isso supõe entender a linguagem não *"como um simples suporte para a transmissão de informações"*, mas *"como o que permite construir e modificar as relações entre os interlocutores, seus enunciados e seus referentes"* (Maingueneau, 1997, p.20).

Maingueneau explicita a dimensão *pragmática* da linguagem.

"Na perspectiva pragmática, a linguagem é considerada como uma forma de ação; cada ato de fala (batizar, permitir, mas também prometer, afirmar, interrogar, etc.) é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado. Ao dar uma ordem, por exemplo, coloco-me na posição daquele que está habilitado a fazê-lo e coloco meu interlocutor na posição daquele que deve obedecer; não preciso, pois, perguntar se estou habilitado para isto: ao ordenar, ajo como se as condições exigidas para realizar este ato de fala estivessem efetivamente reunidas. Dito de outra forma, não é porque tais condições estão reunidas que o ato pode ser efetuado, mas é porque este ato foi efetuado que

se consideram reunidas estas condições. Através de sua própria enunciação, este ato de fala é considerado pertinente" (Ibid., p.29-30).

Sobre o discurso pensado como *ato*, Guirado afirma:

"Dizer que o discurso é um ato implica pensar que ele supõe posição em relação a um alvo, posição a partir de que ele (o discurso) se exerce, ou seja, supõe relação entre posições.

(...)

*Dizer que o discurso é ato dispositivo é acentuar seu caráter de **dizer**, em vez de acentuar o **dito**. Ou seja, é atentar para o que se **mostra** enquanto se diz: que tipo de interlocução se cria, que posição se legitima na asserção feita, que posição se atribui ao interlocutor, o jogo de expectativas criado na situação, como se respondem ou se subvertem tais expectativas, e assim por diante" (Guirado, 2000, p.33 e 34) (Destaque no original).*

Pela dimensão *pragmática* do discurso, Maingueneau afirma que:

- a linguagem é uma *forma de ação*, e não apenas uma representação da realidade ou a expressão de idéias e pensamentos que organizamos sobre as coisas. A fala *institui* e representa, ao mesmo tempo, uma certa realidade;
- a linguagem é *reflexiva*: o ato de falar *mostra*, ao mesmo tempo em que *diz* alguma coisa. Isto quer dizer que *"cada enunciado tem uma referência ao fato mesmo da própria enunciação. (...) Significa que falar é dizer algo sobre o mundo e também dizer algo sobre o fato de dizer"* (Maingueneau, 1995a, p.28);
- falar é uma atividade *cooperativa*; implica a ação de dois ou mais parceiros. Maingueneau ressalta que na lingüística francesa atual não se costuma referir a *destinatário*, mas a *co-enunciador* do discurso, já que este participa, junto com o enunciador, da construção do mesmo. Maingueneau apresenta as razões para que se refira a *co-enunciador*:

"O destinatário 'tu', o 'você', na verdade, sempre é um 'eu' potencial; além disso, quando alguém fala está ao mesmo tempo ouvindo o que está dizendo e controlando, por meio dessa audição, o que está dizendo. Também está controlando os gestos, as caras, os movimentos dos olhos... do outro, do co-enunciador: está corrigindo o que está dizendo em função das reações dele. (...) é a partir da imagem que temos desse outro que podemos enunciar" (Ibid., p.29).

- falar implica em *legitimar* o que se está falando; não apenas o conteúdo, mas a *posição* do sujeito que fala. *"Falar é sempre mostrar que você tem direito de dizer o que está dizendo, mas também direito de dizer como está dizendo, a quem você está falando"* (Ibid., p.29). Sobre a legitimação do discurso, Guirado (2000) diz: *"pela própria característica reflexiva da linguagem, as falas produzem, em ato, a legitimação do direito de dizer e do lugar a partir de que se diz"* (p.87);

- o discurso supõe uma *relação de interioridade entre texto e contexto*. O contexto não é uma realidade externa que envolve o discurso (texto). O contexto está no texto, ao mesmo tempo em que é construído por este. "*Um contexto não é uma realidade objetiva, é algo que os parceiros da fala têm na cabeça. Cada um define, por intermédio de sua fala, o contexto no qual está falando*" (Maingueneau, 1995a, p.30).

É essa dimensão *pragmática* do discurso que abre a possibilidade de a AD pensar a construção de sentidos numa fala, uma vez que, na *pragmática*, o sentido das palavras é entendido a partir do uso que delas se faz, no contexto.

1.3. O conceito de sujeito

A concepção de sujeito psíquico/afetivo adotada por Guirado é outro componente de sua *estratégia de pensamento*.

A partir de uma certa leitura que faz da psicanálise (articulada aos conceitos de *instituição* e de *discurso*), Guirado formula uma concepção de sujeito psíquico que permite pensar a questão da *singularidade* nas produções discursivas: o como, *singularmente*, o discurso está organizado. Deve-se considerar que nem Albuquerque, nem Foucault, nem Maingueneau, seus interlocutores, estão (pre)ocupados com a organização *singular* da fala, sendo esta uma contribuição específica de Guirado para se pensar a análise de discursos.

Num contexto em que discute a especificidade das práticas psicológicas em instituições outras que não somente a clínica, Guirado (1987) destaca a importância de se pensar os sujeitos como *constituídos nas e constitutivos das* relações institucionais. Essa concepção

*"privilegia a **posição** do sujeito na estrutura institucional e não as características ou capacidades individuais e pessoais. Assim, os conflitos, os distúrbios, os desvios, as inadequações são considerados, sobretudo, como expressão da articulação de posições, e não como sintoma de um indivíduo que está na instituição"* (p.70-71) (Destaques no original).

Com esta noção de sujeito, a autora configura como objeto da psicologia as *relações*.

"Mas não as que materialmente se dão e sim, tal como imaginadas, percebidas, representadas pelo sujeito. O que caracteriza o especificamente humano e psicológico não são as habilidades e capacidades dos indivíduos, tomadas como coisas em si, mas o universo de suas representações e afetos" (Ibid., p.71-72).

Guirado trabalha, portanto, com a noção de um sujeito de *representações e afetos*, "*mas um sujeito **constituído nas e constitutivos das** relações institucionais concretas*" (Id., 1995, p.81), "*sujeito que só pode se dizer psíquico porque institucional*" (Ibid., p.18). As subjetividades, assim, "*não se produzem, senão nas relações concretas do discurso, nas instituições que fazemos*" (Ibid., p.51). Isto é o que ela quer dizer quando nos fala das *matrizes institucionais do sujeito psíquico*, do enraizamento institucional do sujeito, de uma

subjetividade matriciada nas relações institucionais. Para demonstrar essa noção, ela explica:

"Quando um profissional desenvolve seu trabalho numa instituição de saúde, por exemplo, sua intervenção, não se pode esquecer, dá-se em meio a um fabuloso entrecruzamento e a uma sempre surpreendente reedição de lugares ocupados e delegados, considerando-se sua história pessoal e aquela da instituição. Com sede estabelecida no discurso. Nele, as representações revelam e escondem, reconhecem e desconhecem suas origens. Despistam, ato contínuo, seu engenho instituinte" (Ibid., p.82).

A partir dessa concepção, a *singularidade* do sujeito psíquico não deve ser pensada separadamente da trama institucional das relações que esse sujeito estabelece. Na clínica psicanalítica, por exemplo, e considerando-se o discurso como *ato* (e não apenas como *representação*), esse modo de conceber o sujeito força a uma *escuta* diferente:

*"podemos pensar, então, que o que nos diz o paciente não é mera e direta expressão de um mundo interno, de um inconsciente constituído de fantasias armazenadas e mais ou menos reprimidas por sua condição sexual recusada. O sentido de sua fala não será 'extraído' de motivos psíquicos endógenos e ponto! (...) Como se pode notar, [o discurso em análise será] não mais o discurso como representação de uma realidade que esteja fora das palavras, mesmo que esta realidade seja a tão cara 'realidade psíquica'. (...) Não mais a fala do paciente como representante de **sua** inconfundível singularidade inconsciente, e sim como **uma singularidade possível, nesse trabalho organizador da posição de falante**"* (Guirado, 2000, p.33-34) (Destaques no original).

O plano psíquico a ser considerado, ela diz, *"não é necessariamente o da endogenia psíquica, e sim o de modalidades singulares de organização de estilos de pensar, perceber e falar que se assentam na história de relações que se podem estabelecer vida adentro"* (Ibid., p.71).

O desafio posto pela autora é justamente o de pensar as articulações entre o universo singular de reconhecimentos e desconhecimentos do sujeito e o universo das relações institucionais concretas que esse sujeito vive. O conceito "dobradiça" de sujeito (1995) procura dar conta dessas articulações, ao permitir que se pense simultaneamente as *"singularidades discursivas e (...) o regime discursivo (...) numa formação social que desta maneira a inclui entre suas formas de acontecer e se instituir"*; ao permitir que se fale *"ao mesmo tempo dos autores das cenas enunciativas e das condições de enunciação"* (Guirado, 1995, p.89).

É com esta noção de *sujeito psíquico*, cuja singularidade está matriciada nas relações institucionais, que Guirado irá operar a *análise* e *interpretação* de discursos, tanto para efeito de pesquisas acadêmicas, como no trabalho de escuta na clínica psicanalítica, ou ainda, no trabalho de escuta em instituições outras que não somente o consultório.

Como proceder, nesta perspectiva, à análise de discursos? Como interpretar e configurar sentidos ao discurso a partir desses referenciais até aqui apresentados? Que análise se faz

possível? Guirado (1995) diz: "*é a natureza do material com que trabalhamos, suas condições de produção e o seu entendimento enquanto fato de linguagem que define a orientação dada à análise de discurso que fazemos*" (p. 24-25). Mas isso já exige esclarecimentos sobre sua noção de *análise*.

1.4. O conceito de análise

A *análise* de discurso proposta por Guirado está construída "*na interface de uma AD e uma psicanálise*" (Guirado, 2000, p.89). Uma AD: aquela realizada por Dominique Maingueneau, da escola francesa da Análise do Discurso. Uma psicanálise: aquela tal como Guirado a pratica em sua clínica e nas produções acadêmicas que desenvolve nesta área, e que tem como referência o texto de Sigmund Freud, já tomado pelo crivo da leitura institucional dos discursos. Tal demarcação de áreas e de conceitos faz-se necessária uma vez que delimita o campo a partir do qual uma análise pode configurar sentidos ao discurso.

Guirado pensa a psicanálise e a clínica psicanalítica como *práticas discursivas institucionais* que podem ser tomadas em análise, justificando assim as articulações possíveis entre psicanálise e AD:

*"É porque se toma a dimensão institucional do atendimento e do conhecimento psicanalítico como nível de análise que se podem pensar as contribuições do campo da AD ao nosso trabalho. É porque se considera a **psicanálise** nas suas formas clínica e de produção do conhecimento, como **instituição**, que se pode pensá-la como um dispositivo discursivo que também se põe em análise"* (Ibid., p.80) (Destaques no original).

E sobre a escolha de Maingueneau como interlocutor, ela justifica: "*Afinal, seu pensamento se insere nas águas da pragmática e de um pensador como Foucault, pontualmente, no que temos de mais imediatamente em comum: o fato de trabalhar com o discurso*" (Ibid., p.89).

Para pensar a *análise de discurso* na interface dessas diferentes áreas (psicanálise e AD), Guirado destaca a aproximação existente entre os termos *instituição*, conforme ela o emprega, e o termo *gênero de discurso* (GD), conforme o empregam os lingüistas, e afirma que esses termos "*circunscrevem um plano de análise: o das relações de contexto que atribuem sentido ao que se diz*" (Ibid., p.82) Os conceitos de *instituição* e *gênero discursivo*, portanto, permitem pensar a contextualização dos discursos, o modo como eles são produzidos, e entender que qualquer sentido atribuído ao discurso deve ser feito levando-se em conta o contexto concreto, as suas condições de produção.

Na perspectiva da psicanálise, por exemplo, o sentido a ser atribuído à fala de um paciente deve levar em conta o cenário específico dessa prática, entendida como uma *instituição concreta*. O discurso em análise na clínica analítica não será qualquer discurso; será aquele produzido por certas práticas, certas relações, compreensíveis somente dentro do cenário analítico. Isto "*vai exigir que se pense o quanto os sentidos da escuta do analista só se constróem na rede de conceitos e de afetos que são **previstos** pela psicanálise*" (Ibid., p.82) (Destaque meu).

Na lingüística, o dispositivo que possibilita a configuração de sentidos ao discurso denomina-se *gênero discursivo*:

"A noção de gênero discursivo é central na Análise do Discurso: cada enunciado se apresenta por meio de um certo quadro que permite apreendê-lo e, sobretudo, daí deriva-se um comportamento adequado. Para interpretar um enunciado a primeira coisa a fazer é identificar o gênero de discurso ao qual pertence. Sem essa identificação o texto fica 'suspense'.

(...)

O gênero de discurso é uma instituição; para que se possa entrar no jogo é preciso que exista já um quadro preestabelecido.

(...)

O gênero de discurso é preestabelecido, mas também o quadro preestabelecido tem de ser relegitimado a cada enunciação" (Maingueneau, 1995b, pp.91, 92 e 93).

O conceito de gênero discursivo marca a relação de interioridade existente entre discurso (texto) e lugar social (contexto), ao mostrar que uma fala não está indissociada do lugar social a partir do qual ela se produz. Segundo Maingueneau, é preciso pensar com o seguinte paradoxo: o texto é produzido a partir do contexto, ao mesmo tempo em que o produz. Assim, se a produção de um discurso está referenciada por um certo *quadro* (GD) que o legitima, o discurso também constrói (relegitima) esse *quadro* a cada enunciação.

Um outro aspecto da noção de gênero discursivo, destacado por Maingueneau (1995b), é a inseparabilidade entre *conteúdo* e *gênero discursivo*: "*o sentido não é somente o que está na mensagem: ele é sempre a relação com o quadro* (GD)" (p.93) (Grifo no original). Como exemplo dessa *relação*, ele discorre sobre o gênero discursivo "entrevista":

"O 'quadro' está dentro da mensagem, do 'conteúdo'. (...) Quando você está falando com um entrevistado sempre o entrevistado fala por intermédio do quadro 'entrevista'. Ele não fala como um anjo, num mundo vazio, para dizer o que pensa a respeito de tal tema. Está falando por intermédio do quadro entrevista. E o que se está escutando não é a 'alma' do entrevistado, mas é uma entrevista. Evidentemente, atrás dessa entrevista vem um sujeito, mas um sujeito que fala, e que fala por certos códigos. É impossível captar o sujeito vivo em si mesmo.

(...)

Se a entrevista é um gênero de discurso que tem regras próprias, não tem um acesso direto ao que é a instituição. (...) se você sabe que a entrevista é uma entrevista, e não é um acesso com respeito à verdade, você tem de praticar entrevistas sabendo que é uma entrevista. E, sabendo isso, terá mais proveito que agindo como cego. Quando acreditamos que falamos ao sujeito social, na verdade falamos ao entrevistado!" (Ibid., pp.93-94 e 104-105).

Em síntese, para Guirado (2000),

*"rigorosamente falando, o conceito de **instituição** que responde por este modo de pensar encontra, no conceito de **GD** desta lingüística que ora adotamos, um **equivalente**. Não apenas por semelhança dos termos empregados para dizer de um e de outro, mas, sobretudo, pela posição no conjunto da teoria, pela significação*

geral que adquirem a partir daí e pelos efeitos previstos para ambos no contexto de análise" (p.81-82) (Destaques meus).

Para exemplificar essa *equivalência* entre os conceitos de *instituição* e *gênero discursivo*, ela se reporta à Maingueneau:

*"ele [Maingueneau] aponta para o fato de o GD ser aquilo, ou melhor, o quadro que prevê certas formas de comportamentos e certos enunciados, **tranquilizando** os personagens em cena e permitindo-lhes prosseguir a interação, **naturalmente**. De um modo que, suspenso o GD, seria **insólito**. Nada mais próximo que a idéia de efeitos de reconhecimento e desconhecimento que naturalizam uma prática institucional, elidindo seu caráter instituído e, portanto, relativo!" (Ibid., p. 82) (Destaques no original).*

Isto posto, resta pensar como identificar ou caracterizar um gênero discursivo. Segundo Maingueneau, isto pode se dar em três níveis (ou planos) de análise: o nível da cena englobante, o da cena genérica e o da cenografia (cena discursiva ou cena enunciativa). Tomando a psicologia como um gênero discursivo, Guirado explicita esses níveis de análise:

*"a **cena englobante** é a das terapias e/ou análises, a **cena genérica** é a clínica de uma determinada orientação para a qual se geram expectativas de um certo tipo de interlocução (...). A **cenografia**, por sua vez, implicará nas formas concretas mais particulares em que os personagens atribuir-se-ão papéis e os atuarão. Tudo, sempre, como discurso. Na rede discursiva, portanto" (Ibid., p.87) (Destaques no original).*

Pautada nessas idéias, Guirado se propõe pensar a clínica psicanalítica nos níveis da *cenografia* e da *cena genérica*. Sobre a *cena genérica*, diz:

*"A cena genérica da psicanálise compõe-se, nas origens, de um médico e sua/seu cliente. Não um médico qualquer, mas Freud: neurologista, que inventa o psicológico, por inferência, a partir de situações clínicas para as quais o conhecimento da biologia não dava respostas convincentes.
(...)
A cena psicanalítica genérica é esta composição característica de um discurso datado e situado: a cena originária. E, de certo modo, é ela que ainda hoje marca, no traçado fundamental, o GD da psicanálise" (Ibid., pp.83 e 85).*

Constituída pelos conceitos de *inconsciente*, *sexualidade*, *transferência*, *pulsões*, dentre outros, essa *cena psicanalítica genérica* é o que sustenta e legitima as práticas concretas que se sucedem cotidianamente na clínica; seus pressupostos (teóricos e práticos) referenciam o ato analítico, *"fazem parte do contexto que institui sentidos e que orienta qualquer intervenção possível"* (Ibid., p.88).

Por sua vez, é no plano da *cenografia*, das práticas de intervenções concretas repetidas a cada situação de atendimento, que essa *cena psicanalítica genérica* se reconstrói. Deve-se considerar, portanto, o plano da *cenografia* como *"o nível em que se procedem as análises de discurso das (e nas) instituições concretas"* (Ibid., p.85), com tudo o que isto supõe da

cena genérica. Pensando, no plano da cenografia, a *análise de discurso* das (e nas) instituições outras que não a psicanálise, Guirado esclarece:

"Quando tomamos em análise a fala de agentes institucionais para nela destacar o modo de sua organização, as regularidades e as rupturas que fazem no sentido geral que se propõe dizer, a orientação da trama discursiva e os papéis ou lugares em que se põem os falantes e aqueles que delegam a outros, inclusive ao interlocutor imediato (o pesquisador, por exemplo), estamos em verdade operando no plano de um cenário composto [cenografia]. Quando consideramos a nossa própria implicação como interlocutores concretos naquela situação, nossas demandas em relação ao que é dito, e o quadro geral da interlocução (como o fato de tratar-se de uma entrevista com a finalidade de pesquisa acadêmica, por exemplo), estamos igualmente operando no plano da cenografia. Toda e qualquer significação que se venha a propor, como resultado do trabalho analítico, inevitavelmente passará por esse contexto assim concreto. É por ele que as falas dos agentes, o discurso, ganharão sentido à análise. O sentido é, portanto, uma construção. Como o é o sujeito do discurso em análise, por decorrência" (Ibid., p.85-86).

Vemos articuladas, assim, pelos conceitos de *instituição*, *discurso*, *gênero discursivo*, *cena genérica*, *cenografia*, essas duas áreas do conhecimento: Psicanálise e Análise do Discurso. Observe-se que não se está falando aqui da psicanálise no sentido genérico do termo, e sim de uma psicanálise crivada pela leitura institucional do discurso. Trata-se, portanto, de uma releitura da psicanálise, de uma estratégia *"que trabalha analiticamente com um determinado modo de entender o discurso na clínica psicanalítica, por sua vez entendida como instituição"* (Ibid., p.124).

Para demonstrar a articulação possível entre Psicanálise e Análise do Discurso, estritamente do ponto de vista da clínica psicanalítica, Guirado escolheu trabalhar com o conceito de *transferência*. Isto, ela diz, para se *"operar com esse conceito de outra forma na clínica, bem como para migrar com ele para além da clínica, pensando, também, outras instituições concretas, na interface da psicanálise com a AD"* (Ibid., p.124). Articulado às noções de *prática institucional* e de *discurso*, o conceito de transferência deverá permitir que se trabalhe o discurso como uma *cena discursiva*, potencializando uma escuta que leve em consideração as posições de enunciação dos sujeitos nas cenas que eles montam, os lugares que eles ocupam e os que atribuem aos outros, e a partir dos quais suas palavras são ditas. A transferência deverá potencializar uma escuta que leve em consideração o enraizamento institucional dos discursos, viabilizando assim interpretações e atribuições de sentidos ao discurso em análise.

A análise de discurso deve ser entendida, assim, como um trabalho de *decodificação na transferência*.

2. A análise de discurso como decodificação na transferência

2.1. O conceito de transferência em Freud

Nesse item apresento o conceito de transferência conforme as elaborações de Freud (1856-1939) em alguns de seus trabalhos. São tomados como referência principal textos produzidos entre os anos de 1895 e 1915⁶³, tempo em que a teoria da transferência se desenvolveu e recebeu o seu acabamento.

Foi a manifestação recorrente de sentimentos afetuosos e/ou hostis do analisando dirigidos à figura do analista que fez com que Freud dedicasse especial atenção a esse fenômeno em sua clínica. Ele notava ser comum, no âmbito do tratamento terapêutico, o paciente *transferir* (no sentido de *deslocar*) para a figura do analista sentimentos e representações despertados durante a análise. Freud denominou esse fenômeno de *transferência*, entendendo que sua ocorrência deveria estar ligada à estrutura neurótica do paciente, não se justificando pela relação estabelecida entre o par analítico. Mais tarde, ele vai entender a transferência como uma disposição da estrutura libidinal do sujeito em geral.

Mas, se esse fenômeno, ainda que nem sempre designado por *transferência*, foi notado muito cedo por Freud em sua clínica, sua elaboração conceitual foi desenvolvida em um tempo posterior, em articulação com a formulação da teoria geral do processo terapêutico e da teoria do funcionamento psíquico que lhe dá suporte. O desenvolvimento do conceito de transferência foi concomitante ao gradual reconhecimento do papel fundamental que ela desempenha no trabalho de análise.

É interessante observarmos que no texto "*A psicoterapia da histeria*", capítulo de autoria exclusiva de Freud que compõe os "*Estudos sobre a histeria*" (1895), ele faz inúmeras referências à importância que a relação pessoal estabelecida entre terapeuta e paciente desempenha na condução e nos resultados do tratamento, chegando mesmo a dizer que uma perturbação nessa relação pode ser considerada o pior obstáculo à análise. No entanto, nesse tempo, o conceito de transferência ainda não estava desenvolvido, não havendo ainda o reconhecimento de sua importância como um elemento essencial do processo analítico. O que fica desde aí marcado é que algo da relação entre analista e analisando desempenha um papel determinante no processo da cura analítica, no sentido de vencer as resistências psíquicas em jogo numa análise. Em "*Psicoterapia da histeria*" podemos identificar assim os elementos básicos de uma futura teoria da transferência.

Mezan (1991) observa que, em Freud, a transferência consiste primeiramente "*em uma modalidade do deslocamento de afetos entre uma representação e outra, e num obstáculo ao trabalho de rememoração, isto é, em uma modalidade da resistência*" (p.48-49).

A idéia de *deslocamento* está associada à idéia de "*falsa ligação*". Trata-se da transferência (deslocamento) de sentimentos referidos ao *passado* do analisando, no *presente*, à figura do

⁶³ Esses textos são, especialmente: *Fragmentos da análise de um caso de histeria* (1905); *A dinâmica da transferência* (1912); *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (1912); *Sobre o início do tratamento* (1913); *Observações sobre o amor transferencial* (1914); *Recordar, repetir e elaborar* (1914).

analista. Freud observa, porém, que os conteúdos veiculados nessa *ligação* tinham relação com o *sintoma* do analisando, não sendo *falsos*, portanto. O *falso* era a sua *ligação* à situação *atual* vivida com o analista. "*Desde que descobri isso, tenho podido, todas as vezes que sou pessoalmente envolvido de modo semelhante, presumir que uma transferência e uma falsa ligação tornaram a ocorrer*" (Freud, 1895, p.314).

A transferência assim surgida em sessão, como uma representação *deslocada* para a figura do analista, era considerada por Freud como uma modalidade da *resistência*, já que resultava invariavelmente na interrupção das associações que o paciente produzia e que eram indispensáveis para a rememoração de suas representações recalçadas. A transferência caracteriza-se, portanto, de início, como um obstáculo ao tratamento, uma resistência que deveria ser vencida pelo trabalho analítico. Sua manifestação clínica era tomada como mais um sintoma, um sintoma novo, tramado no presente com a figura do analista a partir de um *modelo antigo*, e que, como este *modelo antigo*, deveria ser tratado. Como era um obstáculo ao tratamento, cada transferência surgida precisava ser destruída para que a análise pudesse prosseguir e produzir os seus efeitos.

Freud aborda mais centralmente a questão da transferência no "*Posfácio*" que escreve ao texto "*Fragmento da análise de um caso de histeria*" (1905), relato conhecido na psicanálise como "*Caso Dora*". Ele diz que o fracasso desse tratamento, precocemente interrompido, deveu-se à sua própria inabilidade em identificar e manejar, em tempo oportuno, as transferências feitas por Dora. Com o "*Caso Dora*", Freud concluiu que a transferência, ainda que não fosse criada pelo tratamento psicanalítico, deveria ser incorporada ao mesmo, como uma exigência indispensável à condução da análise. O processo analítico não pode prescindir de sua instalação e, depois, dissolução. Ademais, ele diz, sua presença é incontestável, "*já que é utilizada para produzir todos os empecilhos que tornam o material inacessível ao tratamento, e já que só depois de resolvida a transferência é que surge no enfermo o sentimento de convicção sobre o acerto das ligações construídas [durante a análise]*" (p.112). Isso marca o reconhecimento da transferência como um elemento central do processo analítico.

Primeiramente identificada como uma resistência, "*destinada a constituir o maior obstáculo à psicanálise*", a transferência "*converte-se em sua mais poderosa aliada, quando se consegue detectá-la a cada surgimento e traduzi-la para o paciente*" (Ibid., p.112). Assim, de um obstáculo à análise (modalidade da resistência), a transferência passa a ser tomada como o campo propício em que a cura pode acontecer.

Em 1905, Freud define *transferência* como

"reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas dessas transferências em nada se diferenciam de seu modelo, no tocante ao conteúdo, senão por essa substituição. São, portanto, para prosseguir na metáfora, simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras se fazem com mais arte: passam por

uma moderação de seu conteúdo, uma sublimação, como costume dizer, podendo até tornar-se conscientes ao se apoiarem em alguma particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico. São, portanto, edições revistas, e não mais reimpressões" (Freud, 1905, p.111).

Observe-se, pela definição apresentada, que na transferência não está em jogo apenas o conteúdo inalterado de um passado distante e esquecido, mas também um conteúdo revisado pela própria pessoa, conforme as significações que esta revisão lhe confere.

Freud vai ampliar e aprofundar a compreensão dos mecanismos da transferência e suas manifestações clínicas, no exame teórico que realiza em *"A dinâmica da transferência"* (1912). Nesse texto, ele tece considerações sobre a libido e seus movimentos no adoecimento neurótico, visando explicar, em seguida, os desdobramentos desse movimento no tratamento, na *dinâmica da transferência*. Freud postula a existência de *"clichês estereotípicos"*, padrões construídos a partir da combinação de fatores inatos (fatores constitucionais) e de experiências vividas na infância (fatores acidentais), em parte conscientes e em parte inconscientes, que constituem a vida erótica das pessoas e suas escolhas objetais. Nas relações com outras pessoas, e em circunstâncias favoráveis, esses *"clichês"* serão sempre repetidos.

"Se a necessidade que alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontra com idéias libidinais antecipadas; e é bastante provável que ambas as partes de sua libido, tanto a parte que é capaz de se tornar consciente quanto a inconsciente, tenham sua cota na formação dessa atitude" (Freud, 1912, p.111-12).

Assim sendo:

"é perfeitamente normal e inteligível que a catexia libidinal de alguém que se acha parcialmente insatisfeito, uma catexia que se acha pronta por antecipação, dirija-se também para a figura do médico. (...) As peculiaridades da transferência para o médico, graças às quais ela excede, em quantidade e natureza, tudo que se possa justificar em fundamentos sensatos ou racionais, tornam-se inteligíveis se tivermos em mente que essa transferência foi precisamente estabelecida não apenas pelas idéias antecipadas 'conscientes', mas também por aquelas que foram retidas ou que são inconscientes" (Ibid., p.112).

A transferência, assim, é estabelecida por *idéias libidinais antecipadas*, conscientes e inconscientes, já *"preparadas"* no analisando e desencadeadas no processo de análise. Seu mecanismo deve ser remontado, assim, *"ao estado de prontidão da libido, que conservou imagens infantis"* (Ibid., p.116). A transferência não seria, então, uma característica da relação analítica, já que existiria uma disposição para transferir, sustentada na estrutura libidinal do sujeito. O seu surgimento na clínica seria apenas favorecido pela situação psicológica em que o paciente é colocado no tratamento, especialmente pelo princípio da regra de *abstinência*.

Em "*A dinâmica da transferência*", Freud vai concluir que a transferência é, ao mesmo tempo, produto da resistência (que impede o acesso do recalcado ao plano da consciência) e expressão da mesma.

Um estudo sobre a transferência colocada a serviço da resistência é apresentado por Freud em seu artigo "*Observações sobre o amor transferencial*" (1914a). Nesse texto, ele afirma que todas as situações que interferem na continuação do processo de análise, como o surgimento de sentimentos exageradamente afetuosos dirigidos ao analista, a inclusão do analista nas "*séries psíquicas*" já formadas pelo analisando (o *amor transferencial*, enfim), podem ser vistas como sinais da resistência. Segundo Freud, esses sentimentos são geralmente intensificados quando algo particularmente aflitivo para o analisando está próximo de ser recordado, o que corrobora o lugar da transferência como resistência.

Quanto a saber se, e quando, os fenômenos surgidos na análise representam ou não uma resistência, somente o quadro da relação transferencial é que pode dizer isto. Qualquer trabalho de interpretação ou construção do analista só pode ser realizado, e compreendido, no contexto da relação transferencial.

Em 1914, no artigo "*Recordar, repetir e elaborar*", Freud introduz um fator que vai exigir novas considerações acerca da transferência: a compulsão à repetição⁶⁴. Ele observa que muitas vezes, no decurso de uma análise, o paciente "*não **recorda** coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (acting out). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; **repete-o**, sem, naturalmente, saber o que está repetindo*" (Freud, 1914, p.165) (Destaques no original). Nesses casos, ele diz, a *repetição* toma o lugar do impulso a *recordar*, e o faz sob as condições da *resistência*.

Na transferência, o que o paciente *repete* é o seu passado infantil⁶⁵, ou, os *equivalentes simbólicos* desse passado (Laplanche e Pontalis, 1998), seja por meio da *expressão verbal*, seja por meio da *atuação*.

Segundo Freud, "*quanto maior a resistência, mais extensivamente a atuação (acting out) (repetição) substituirá o recordar*" (*Ibid.*, p.166). Sob o manejo da transferência, a *repetição* deverá ser transformada em *lembrança*, em motivo para *recordar*.

Deve-se lembrar que na época dessas novas formulações conceituais acerca da transferência, a técnica analítica já tinha passado por suas mais significativas e importantes alterações. O próprio Freud faz referência a isto na introdução de "*Recordar, repetir e elaborar*", quando explica que, diferentemente do tratamento hipnótico - em que o trabalho de recordação constituía-se num processo relativamente simples, focado em circunstâncias ocorridas no passado -, a *nova técnica* pressupõe uma operação mais complexa. Agora, as representações do passado confundem-se com as vivências atuais do analisando, este conduzido pela regra da *associação livre*; o analista, orientado pela regra da *atenção*

⁶⁴ Outras considerações sobre a *compulsão à repetição* serão desenvolvidas posteriormente por Freud. A esse respeito, ver especialmente o seu texto "*Além do princípio de prazer*", de 1920, em que o conceito de *compulsão à repetição* é relacionado à *pulsão de morte*.

⁶⁵ Para a psicanálise, o conteúdo da transferência está sempre referido a protótipos infantis.

flutuante, não mais se concentra em um foco específico da história do analisando, nem do passado, nem do presente; o processo de recordação ganha novos contornos com a ação da repetição. Além disso, a *nova técnica* configura-se, primordialmente, pelo manejo da transferência.

Uma análise se resolve, assim, no campo da transferência, cujas manifestações deverão ser organizadas em torno de uma nova doença, criada artificialmente na situação analítica como uma reedição da neurose clínica: a *neurose de transferência*. Somente essa nova neurose, que assume o lugar da neurose anterior, é acessível à intervenção do analista; é por meio de seu tratamento que se alcançará a cura da neurose clínica. Segundo Birman e Nicéas (1982), num processo de análise, estabelece-se "*uma equação simbólica entre a cena fantasmática e a cena da relação médico-paciente, estando no desvelamento da segunda a condição de possibilidade de explicitar a primeira, que pertence à história do paciente*" (p.23).

Quanto à *temporalidade* em jogo nessa "*equação simbólica*", da revivência, no *presente*, de uma cena fantasmática que pertence à história do *passado* infantil do analisando, a psicanálise entende que não será necessário "resgatar" essa experiência tal como ocorrida no passado, para se ter conhecimento das circunstâncias em que os sintomas se formaram. Na relação transferencial com o analista, o analisando irá encenar as circunstâncias relativas à formação de sua neurose infantil, reproduzindo assim uma certa posição que tem diante do mundo. As demandas e respostas do analisando repetirão os protótipos de suas experiências infantis; nelas estarão dispostos seus desejos e fantasias. Na cena transferencial, esse passado será encenado e atualizado, devendo a sua doença deve ser tratada como uma força *atual*. Como dizem Birman e Nicéas (1982):

"Se existe um passado histórico, este é um passado-presente, cujas marcas se apresentam nas menores vicissitudes do funcionamento mental do analisando; o conflito, ao ser jogado inteiramente no campo transferencial, permite que estes fantasmas e cenas, do passado e do presente, possam ser experimentados com toda a sua força, para que possam ter um processo de liquidação" (p.48).

A solução dos sintomas se dará, então, pela (re)constituição do conflito psíquico no tratamento, o que acontecerá em um novo cenário.

As formulações de Caffé (2003) possibilitam uma compreensão mais precisa acerca dessa nova formação sintomática do analisando, a neurose de transferência, e sobre como ela é produzida na clínica, na relação com o analista:

"A peculiaridade da situação de análise estaria em promover (...) um certo manejo da transferência, que consistiria no estabelecimento de certas condições para a chamada neurose de transferência. (...) o estabelecimento da neurose de transferência nada mais é que a configuração de um sintoma a ser fabricado na análise, estruturado na e pela relação entre analista e analisando. Diz-se que na neurose de transferência o analisando passa a trazer seus conflitos ligados à pessoa do analista, destinado ao analista e, portanto, incluído o analista. (...) Assim, a análise consistiria, segundo Freud, na construção de uma neurose artificial que substituiria a neurose primitiva do analisando, fornecendo esta última

referências importantes à primeira, sendo que a liquidação de tal neurose artificial promoveria precisamente a cura. Procurar as condições de interpretabilidade dos conflitos significa, na prática clínica psicanalítica, configurar novos conflitos através de um peculiar manejo da relação transferencial. O conflito interpretável é, pois, o conflito fabricado artificialmente pelo manejo adequado das relações transferenciais" (p.163 e 164). (Destques no original).

Assim, é no âmbito das circunstâncias montadas pelo trabalho de análise que o paciente "adoece" de uma nova neurose, reedição de sua doença clínica, sendo somente essa nova produção sintomática acessível à interpretação do par analítico. É nesse novo cenário que as forças em ação numa neurose deverão se encontrar à procura de uma outra solução.

Cabe considerar que o desenvolvimento do conceito de transferência produziu importantes mudanças na concepção do tratamento analítico e na compreensão da função do analista no processo de análise. Num primeiro momento, em que a transferência era concebida como uma interferência e obstáculo à cura, o tratamento analítico estava baseado no exclusivo processo de recordação das lembranças recalçadas no analisando, material que, uma vez recuperado, se dispunha à interpretação do analista. Num segundo momento, em que a transferência é tomada como objeto de interpretação (em suas dimensões de resistência e repetição), o tratamento analítico já não está mais baseado apenas no processo de recordação, mas, também, em um trabalho de construção⁶⁶. Sobre isso, Caffé (2003) esclarece:

*"Neste segundo tempo, o atendimento psicanalítico consistiria não apenas no exclusivo processo de rememoração, mas também em um processo de construção da história de ambos os sujeitos nele envolvidos. (...) ele [Freud] processou a idéia do atendimento psicanalítico como uma experiência **instituinte** de uma nova configuração de subjetividade, de uma nova história, levando em conta ambos os agentes da análise. Freud superou, assim, a concepção inicial de que a análise seria uma experiência de **estrita tradução** de algo que já estivesse lá, no psiquismo do analisando, à espera do analista que viesse decifrá-lo."* (p.41) (Destaque no original).

Observe-se que Caffé faz referência ao processo de *construção* em análise como uma tarefa que implica mutuamente o *par analítico*. Nesse entendimento, a transferência a ser considerada na clínica psicanalítica não é mais somente a do analisando, mas a da *relação analítica*. A transferência "*seria o conjunto de experiências rigorosamente instituídas por **ambos os agentes da análise**, de modo que haveria a **transferência da análise**, construto de **ambos os sujeitos aí envolvidos**, ainda que em posições muito assimétricas"* (Ibid., p.69) (Destques meus). Nessa outra perspectiva, portanto, o que se põe em análise é a *relação analítica*, e não apenas a fala do paciente.

Cabe por fim considerar que com as últimas reflexões de Freud sobre a técnica analítica, a transferência deixa de ser considerada uma "*estrita repetição de protótipos de relações passadas*", para ser compreendida também como a "***construção de algo novo**, em resposta ao próprio trabalho da análise"* (Ibid., p.69). Isto marca, segundo Caffé, "*a dimensão do*

⁶⁶ Essas reflexões de Freud são desenvolvidas em seu texto "*Construções em análise*" (1937).

inusitado, do acontecimento no campo analítico, retirando-o da exclusiva referência ao fenômeno da repetição de protótipos de relações passadas, embora a esse respeito Freud não tenha sido sempre muito claro" (Ibid., p.69) (Destaques meus). Com efeito, na cena transferencial, analista e analisando são produtores de novos sentidos.

2.2. O conceito de transferência no cenário analítico, em interface com a Análise do Discurso

A concepção do trabalho de análise na clínica psicanalítica como uma construção do par analítico e, por decorrência, o entendimento da transferência como uma operação instituída por ambos os agentes da análise, é radicalmente trabalhada por Guirado, com apoio nos conceitos de *discurso* e *instituição*. Para a autora, pensar a prática clínica numa dimensão institucional supõe a implicação do analista no cenário analítico e nos sentidos configurados ao discurso em análise:

"Nós [psicanalistas] também fazemos o discurso em análise, quer na expectativa atribuída pela fala do paciente, quer pelos sentidos que atribuímos ao que nos diz o paciente, quer pelo reconhecimento de que nossa fala faz parte do dispositivo discursivo da análise. E esta compreensão é fundamental para a leitura institucional que fazemos da prática clínica. (...) O discurso em questão é o da análise, psicanálise ou clínica psicanalítica, e não o discurso do paciente" (Guirado, 2000, pp.69 e 82).

Num trabalho de análise, portanto, o lugar do analista deve ser considerado como constitutivo da cena transferencial: *"Para que se instrumente do conceito de transferência, [o analista] deverá atentar para o que fica sendo marcado como o seu lugar na cena" (Ibid., p.72).*

Para demonstrar a articulação possível entre Psicanálise e Análise do Discurso, estritamente do ponto de vista da clínica psicanalítica, Guirado escolheu trabalhar o conceito de *transferência*. Sua escolha desse conceito se justifica pelo entendimento de que não há análise fora do campo da transferência; este é o terreno em que se desenvolve a problemática de um tratamento psicanalítico. Trabalhando na fronteira entre essas duas áreas, Guirado quer demonstrar que o conceito de *transferência*, da Psicanálise (entendida como uma *prática discursiva institucional*), pode ser aproximado da idéia de *cena discursiva* (cenografia), da Análise do Discurso. Isto, como já anotado, para se *"operar com esse conceito de outra forma na clínica, bem como para migrar com ele para além da clínica, pensando, também, outras instituições concretas, na interface da psicanálise com a AD" (Ibid., p.124).*

O conceito de transferência vai ser operado, assim, de acordo com esses novos referenciais: a noção de *prática institucional* e a noção de *discurso*.

Dos textos de Freud⁶⁷, Guirado destaca especialmente a idéia de que na transferência uma *cena* se reedita: "*são cenas que se movimentam na lembrança, que atravessam o tempo e não respeitam as fronteiras das diferenças entre lugares, personagens e momentos*" (Ibid., p.111) (Destaque meu). A transferência se constitui "*do arranjo dos sentimentos, personagens e falas, numa cena que é lembrada como repetição, reimpressão*" (Ibid., p.113) (Destaque no original). É com a idéia freudiana da *transferência* como recolocação de uma *cena* que Guirado reposiciona a transferência no cenário psicanalítico, na interface da Psicanálise com a Análise do Discurso. A *transferência* pensada nos moldes de uma clínica *institucional* pode ser aproximada da idéia de *cenografia*, nível em que o tipo de relação de cada discurso se estabelece. Na clínica psicanalítica, a *cenografia* é o nível das práticas de intervenções concretas:

"é aqui que reconhecemos o que permite deslizar para a noção de instituição e de cena enunciativa, ou melhor, de cenografia. A cena diz da possibilidade de um acerto básico em que os parceiros se identificam e identificam o outro com uma certa estabilidade de posições. Como diz Dominique [Maingueneau], ao colocar a cenografia como o nível mais imediato da relação de enunciação ou do gênero discursivo, os parceiros se tranqüilizam quando se estabelecem expectativas de ação/reação por parte de um e de outro" (Ibid., p.124) (Destaque no original).

É no plano da *cenografia*, portanto, que se coloca o *jogo transferencial*, que se reedita uma *cena*, que se realiza "*a tessitura concreta do e no quadro, na cena genérica das terapias. É o terreno disposto à análise*" (Ibid., p.126). Guirado propõe pensar a *transferência* na clínica psicanalítica a partir das *posições discursivas* que os sujeitos ocupam e delegam aos outros nas *cenas* que montam:

"É surpreendente o efeito de atentar para a rede de responsabilidades sobre o que se fala, para o lugar que se coloca aquele que nos fala, o lugar em que nos coloca, o lugar que assumimos, o modo como nos posicionamos, o que elegemos como o sentido do que se fala, e assim por diante. (...) Ora, no plano da cenografia, concretamente, evidenciam-se movimentos de subversão de papéis e expectativas. E isto com a inconsciência reconhecedora de legitimidade de se falar a partir daquele lugar e não qualquer outro. Evidenciam-se da mesma forma movimentos de repetição confirmadora, de ataque, de fuga, não importa propriamente a qualidade e, sim, que se faz subverter, confirmar, atacar ou fugir" (Ibid., p.125).

Nessa perspectiva, a transferência permite pensar o discurso como reconstituição de uma *cena discursiva* que se põe em análise. É nesse plano que o paciente, em sua singularidade, mostra posições, papéis, expectativas, tensões e sentimentos. E é nesse plano que se deve considerar, também, o lugar do analista. Afinal, como diz Guirado, o paciente sozinho não faz a cena:

"Assim, o discurso em análise, na clínica psicanalítica, jamais poderá ser considerado como sendo apenas a fala do paciente, expressão de seu inconsciente.

⁶⁷ *Fragmentos da análise de um caso de histeria* (1905); *A dinâmica da transferência* (1912); *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (1912); *Sobre o início do tratamento* (1913); *Observações sobre o amor transferencial* (1914); *Recordar, repetir e elaborar* (1914); *Construção em análise* (1937); *Análise terminável e interminável* (1937); e *Esboço de psicanálise* (1938).

Para simplificar as coisas, no mínimo, devemos considerar também as falas do terapeuta como comprometidas por sua posição na instituição concreta da clínica. (...)

*"Pensar a clínica como instituição (...) implica-nos numa relação e nos demarca um lugar, num contexto, que impede de conceber para o analista apenas o lugar delegado imaginariamente pelo paciente. (...) com esse modo de pensar, o analista não se livra da condição de **agente** de uma determinada instituição, em nada autorizado a analisar ou ser ocasião de análise do **discurso do paciente**. É para valer, e concretamente, que **este agente com seu cliente produz o discurso em análise**" (Ibid., pp.80-81) (Destques no original).*

Deve-se considerar ainda que aquilo que se coloca em jogo numa análise - lugares, papéis e posições mobilizados na cena transferencial - tem como referência a *cena genérica da psicanálise*. É somente a partir dessa cena que os procedimentos psicanalíticos são compreensíveis. É somente a partir dela que qualquer sentido pode ser atribuído ao discurso em análise. A cena genérica produz em grande parte as singularidades que se mostram no discurso. Tal postulado

"vai exigir que se pense o quanto os sentidos da escuta do analista só se constróem na rede de conceitos e de afetos que são previstos pela psicanálise. (...) Este fato, em si, fala da implicação e da contextualização do discurso em análise. De fato, implicado não está só o paciente na rede de sentidos que o quadro favorece ao dito. O discurso em questão é o da análise, psicanálise ou clínica psicanalítica, e não o discurso do paciente" (Ibid., p.82).

Nessa perspectiva,

*"Qualquer interpretação, isto é, qualquer sentido a que se chegue será uma construção que considere todo esse modo de produção, ou melhor, o contexto (em) que (se) produz a fala e suas razões (seus sentidos). E **esse será o discurso em análise na clínica psicanalítica**" (Ibid., p.34) (Destaque no original).*

Articulado às noções de *prática institucional* e de *discurso*, o conceito de *transferência* deverá potencializar, assim, uma escuta que leve em consideração as posições de enunciação assumidas pelos sujeitos nas cenas transferenciais montadas em uma análise, os lugares que eles ocupam e os que atribuem aos outros, e a partir dos quais suas palavras são ditas. A transferência deverá potencializar uma escuta que leve em consideração o enraizamento institucional dos discursos, a fim de viabilizar interpretações e configurações de sentidos ao discurso em análise.

Nesse recorte do conceito de transferência, diz Guirado, *"está a condição de, num mesmo golpe, lidar com a singularidade psíquica, tomando-a como a subjetividade que a instituição psicanalítica e o gênero clínico tecem. É por ele que damos conta de tratar, sem dicotomias, a clínica em sua especificidade institucional"* (Ibid., p.126).

* * *

No caso desta tese, é no plano da *cenografia* que opero com as redações; plano onde os professores encenam/mostram posições, papéis, expectativas, tensões, sentimentos e desejos enquanto narram suas histórias de *como se tornaram professores*. Tudo isso supondo sempre a existência de uma *cena transferencial genérica*, qual seja, a relação transferencial que os professores estabelecem com a *cena genérica da educação*; uma transferência tramada com o *discurso da pedagogia*, portanto. Afinal, a construção de qualquer *cenografia* supõe, sempre, a reapropriação de uma *cena genérica*.

O modo abstrato com que se tem referido aqui ao sujeito da educação (o professor), ao seu discurso (as redações sob o título "*Como me tornei professor(a)*") e à instituição em que ele atua (a escola), permite supor, com a mesma generalidade, uma *cena pedagógica genérica* (nesta tese, *cena* delimitada pelo *discurso da pedagogia moderna*) na qual sua ação se constitui como ação educacional. Será necessário, portanto, levar-se em consideração alguns aspectos dessa *cena genérica*, para se compreender, a partir da *transferência*, as posições e os lugares desde os quais os professores falam de *como se tornaram professores*, as cenas que são aí reeditadas. Isto porque é a *cena genérica* que vai garantir que se fale em *transferência* na *cenografia*.

Na análise das redações, há que se considerar também a *transferência* específica que os professores (na condição de meus alunos) estabelecem comigo (professora que solicita uma redação) por ocasião dessa atividade. É do lugar de alunos que eles produzem a escrita de *como se tornaram professores*. Deve-se considerar, portanto, o(s) lugar(es) em que eles me colocam e se colocam enquanto produzem a redação, as transferências que são aí fabricadas.

2.3. O conceito de transferência para além da clínica psicanalítica

Se o berço da psicanálise é o consultório (a clínica), é fato que a psicanálise desdobrou-se e estendeu-se para outras áreas e instituições, realizando-se também em postos de saúde, hospitais, escolas, nas quais desenvolveu-se com respectivas especificidades. Isto posto, deve-se considerar que a *transferência* que estará em jogo nas relações interpessoais estabelecidas nessas outras instituições, não será mais aquela que se estabelece entre analista e analisando no consultório. Sobre isso, Guirado afirma:

"é possível dar-se conta de que a reedição de modelos de relação (...) no conjunto de uma prática institucional que não a da clínica psicanalítica em sentido estrito, só pode ser considerada se considerados forem o objeto, a estrutura de lugares e o imaginário da instituição agora privilegiada.

(...)

Se considero não mais a clínica psicanalítica em si, mas o exercício da psicanálise no interior de uma outra instituição, os 'sujeitos em transferência', os do campo transferencial, são sobredeterminados pelo conjunto desta outra prática institucional. Não há como pensá-los sempre da mesma forma, numa ou noutra rede de relações. (...) Essas superposições [de uma prática institucional sobre outra] são a condição de possibilidade de se dizer das transferências nos sujeitos e discursos em análise. Vão configurar todo esse jogo, onde o conjunto das relações difere, altera-se, não é único, sequer imóvel.

(...)

A considerarem-se todas essas práticas cruzadas como instituições, a subjetividade com que se trabalha, no nível analítico ou terapêutico, no interior de instituições que não o consultório, é esta subjetividade a supor reedições de relações sobre um terreno já marcado por uma estrutura de lugares, um imaginário e um objeto que lhe são característicos" (Guirado, 1995, pp.118, 119 e 120).

Quando fala da intervenção do psicólogo na escola, por exemplo, Guirado explicita o que está denominando *transferência institucional* fora do âmbito da clínica:

*"a relação interpessoal, numa instituição educativa, por exemplo, não elimina a forma singular como cada um constrói e repete seus vínculos; pelo contrário, supõe-na. Mas já a considera na transferência a outros vínculos e relações e, mais que isto, na transferência à tarefa que executa. Considera-a também sob o crivo do (re)arranjo de lugares e, portanto, de uma **transferência institucional** que não deve ser em hipótese alguma esquecida. É **nela**, e destacando o lugar que os sujeitos e grupos vêm ocupando no seu fazer na relação com outros sujeitos e grupos da **instituição, que se dá a intervenção do psicólogo**" (Guirado, 1987, p.75) (Destaques no original).*

Dessa forma, a extensão da psicanálise para outras áreas e instituições introduziu a hipótese de que a transferência em jogo nesses outros campos se modifica, devendo incluir *outros vínculos e relações*, especialmente os vínculos estabelecidos com a tarefa que se realiza; deve-se considerar, portanto, a transferência estabelecida com a instituição. Decodificar o discurso na transferência supõe, portanto, a existência de lugares e relações concretas. E isto necessariamente deverá ser levado em conta na análise e interpretação que venha a se fazer de um discurso.

* * *

Suponho, assim, que a questão apresentada nesta tese - *como alguém se torna professor* fora do sistema oficial de formação e credenciamento - só poderá ser desenvolvida e compreendida no quadro da *transferência* que os professores mantêm com o seu trabalho. Deve-se considerar que os professores estão num lugar que é definido pela *educação escolar* enquanto prática institucional. Ao mesmo tempo em que falam de sua trajetória docente em primeira pessoa do singular, são também falados pelo lugar que ocupam, lugar de professor. E, como diz Maingueneau (1995b), "*é unicamente a partir dos lugares que as palavras podem tomar um sentido. Se você reconhece o lugar de onde vem uma palavra, você já aceita essa palavra*" (p.99). A *transferência* assim compreendida, portanto, é o conceito que vai orientar a minha leitura e a atribuição de sentidos ao discurso dos professores. Discurso, como já se afirmou, tomado como uma *cena* que se põe em análise.

3. Justificativa dessa estratégia de pensamento para a presente pesquisa

Uma vez apresentados os recortes conceituais que instrumentalizam a escuta e a *análise de discurso* propostos por Guirado, cabe agora justificar a minha opção em trabalhar com a sua *estratégia de pensamento* nesta tese.

Em primeiro lugar, cabe destacar que a questão central de minha pesquisa está configurada no campo da educação escolar. Considerando-se os referenciais teórico-metodológicos assumidos nesta tese, proponho que a escola e suas práticas sejam pensadas como *instituições concretas*, entendendo-se *instituição* como um fazer que se repete e que, na ordem dessa repetição, realiza um instituído. Isto permite que se tomem a escola e suas práticas como *práticas institucionais* que se efetivam pelas ações concretas de seus agentes. Afinal, "*a instituição não é um lugar no espaço ou uma organização em particular, mas um conjunto de práticas ou de relações sociais concretas (que se reproduzem e, nesta reprodução, se legitimam)*" (Guirado, 1987, p.72). Nesta perspectiva, podemos dizer que a repetição de certas práticas e de certas relações sociais configuram a escola como uma instituição, o que torna possível o reconhecimento de uma palafita, um rancho de palha ou um conjunto de árvores como escolas. O prédio pode flutuar sobre águas e não portar uma placa com o nome *escola*; o professor pode ser leigo; as condições do entorno, precárias. Ainda assim, se existem professor e alunos numa relação de ensino e aprendizagem, configura-se ali a existência de uma escola.

Lembremos ainda que a repetição dessas práticas cotidianas que realizam uma instituição movem efeitos de *reconhecimento* e *desconhecimento*. Isto é, na repetição, dá-se o *reconhecimento* da legitimidade dessas práticas, instituídas como tal, ao mesmo tempo em que o *desconhecimento* da relatividade dessas mesmas práticas, que são exercidas em detrimento de outras formas também possíveis de se realizar uma instituição.

Se a escola e suas práticas são tomadas nesta pesquisa como *práticas institucionais*, cabe destacar que é no plano do *discurso* que essas práticas se naturalizam e legitimam, por efeitos de reconhecimentos e desconhecimentos; elas são aqui reconhecidas, portanto, como *produções discursivas*.

É nesse sentido que o discurso deve ser entendido, com Foucault, como *ato, acontecimento*; na medida em que ele *institui* uma certa realidade, e não apenas a *representa*. Como já se afirmou, esse entendimento do discurso como *ato*, foi incorporado pela Análise do Discurso francesa, de Maingueneau, que postula a dimensão *pragmática* da linguagem: o sentido das palavras deve ser compreendido a partir do uso que delas se faz em determinados contextos.

Nessa dimensão, tomar a escola e suas práticas como *práticas discursivas institucionais* implica em pensar as práticas dos professores, por exemplo, como *atos discursivos*. Cada *ato* - como o de ensinar, corrigir cadernos, organizar os alunos na sala de aula, avaliar - deve ser tomado como uma produção discursiva que institui a escola e suas práticas, ao mesmo tempo em que delas algo nos diz.

Essa concepção de análise que toma a fala como *ação*, que enfatiza o que se *mostra* no discurso, supõe uma forma diferente de *ouvir* e de *interpretar*:

*"apresentar o discurso como ato e não apenas como representação, vai forçar uma mudança em nossa escuta e, em decorrência, uma mudança no sentido que a interpretação construirá a partir dela. (...) Dizer que o discurso é ato dispositivo (...) é atentar para o que se **mostra** enquanto se diz (...)"* (Guirado, 2000, p.33) (Destaques no original).

A questão da *singularidade* na produção discursiva é outro aspecto a ser levado em conta na *análise de discurso* que assumo nesta tese. A proposta é que se desloque do centro da análise a idéia de discurso como expressão de um *sujeito* individual apenas. O discurso "não é mera e direta expressão de um mundo interno". O sentido de uma fala "não será 'extraído' de motivos psíquicos endógenos e ponto!" (Ibid., p.33). Ainda assim, levando-se em conta esse princípio de análise, é possível se pensar a questão da *singularidade* nas produções discursivas. Basta que ela seja tomada em seus enraizamentos *institucionais*. Guirado a pensa a partir de referenciais da psicanálise, mas de uma psicanálise já tomada pela estratégia de pensamento que se apóia em um conceito de instituição, de discurso, de sujeito e de análise. Nessa perspectiva, a *singularidade* possível é aquela tramada nas instituições. O tema da *singularidade* é, inclusive, a contribuição mais específica de Guirado à *análise de discurso*: "Uma análise de discurso (...) será psicanálise somente quando tiver todos esses recursos à disposição de pensar singularidades, carregando para essa idéia as outras que lhe podemos colocar vizinhas" (Guirado, 2000, p.75).

Em minhas análises, portanto, devo considerar um *sujeito* cuja *singularidade* está matriciada na *instituição escolar*. Assim, o desafio que se impõe a mim é o de lidar com o que dizem os professores (em suas redações) levando em conta os lugares institucionais constituídos e constituintes dos seus discursos. Quando os sujeitos professores relatam *como se tornaram professores*, eles não estão se referindo tão somente à sua história pessoal, mas também a aspectos referidos a uma *cena pedagógica genérica*, com os papéis e os lugares definidos nessa cena. Ou seja, devo considerar, dentre outras, as *transferências* que os professores estabelecem com o discurso da pedagogia. Como já dito anteriormente, a *cena genérica* produz em grande parte as *singularidades* que se mostram no discurso.

Com efeito, pretendo identificar, na história narrada por esses professores agora já formados em Magistério, o *reconhecimento* que eles têm de seu ingresso na docência na condição de professores leigos, para compreender *os dispositivos que os autorizaram a ocupar o lugar de professor*. Para isso, seus discursos serão tomados como *cenários discursivos* que enunciam expectativas e desejos, que mostram papéis, posições e lugares ocupados por esses sujeitos; *cenários* que, em suas máximas *singularidades*, estarão sempre referidas às relações de contexto (intercontexto), que atribuem sentido ao que se diz. A concepção de *análise* aqui assumida ocupa-se do discurso como *ação*. Deve-se atentar, portanto, para o *dizer*, para o modo *como* os professores organizam as suas falas e certas imagens de si, para o que eles *mostram* enquanto *dizem*. Esta é a *subjetividade* que a análise de discurso alcança.

Por fim, cabe lembrar que qualquer sentido atribuído, pela análise, ao discurso, é, em princípio, um outro discurso.

CAPÍTULO II - *Como me tornei professor(a): análise das redações*

Como já exposto na *Introdução* desta tese, em minha experiência como professora do *Programa de Interiorização das Licenciaturas*, no interior do Pará, trabalhei no município de Tucumã em agosto de 2000, como professora formadora, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Matemática. Os 96 alunos meus naqueles cursos (54 em Pedagogia e 42 em Matemática) eram professores e exerciam a docência em sistemas públicos municipais e/ou estaduais de educação. A grande maioria deles (quase 80%) ingressou no magistério na condição de professor leigo.

Como professora formadora, eu me via empenhada em compreender *como alguém se torna professor* fora do sistema oficial de formação e credenciamento. Eu já considerava, de saída, que a contratação, pelos sistemas oficiais de ensino, de professores sem formação no curso de magistério, era uma ação admitida pela própria legislação educacional brasileira, em caráter precário, para compensar a carência de professores legalmente habilitados. Não se tratava, portanto, de questionar a disposição da legislação educacional quanto ao assunto, nem de ponderar os efeitos provocados pela docência leiga sobre a qualidade do ensino, mas de interrogar sobre os dispositivos que autorizavam um professor *leigo* a ocupar e permanecer nesse lugar, para além desses que eu já havia considerado.

Para um adequado trabalho com aquele grupo de alunos, eu sentia necessidade de conhecer melhor as circunstâncias de seu ingresso no magistério e suas trajetórias de formação. Para isso, solicitei a eles que escrevessem uma redação sob o título: "*Como me tornei professor(a)*". Os alunos dispuseram de quatro horas para essa atividade e o fizeram utilizando-se dos vários espaços disponíveis na escola onde o *Programa de Interiorização* era realizado: alguns permaneceram em sala de aula, outros espalharam-se pelo pátio e corredores, outros levaram suas cadeiras para escrever à sombra das árvores.

Para efeito da presente pesquisa, das 96 redações recebidas, selecionei apenas as daqueles alunos-professores que começaram a exercer a docência na condição de *professores leigos*: ao todo, 76. Como segundo critério, escolhi separar dessas 76 as 42 redações dos professores que freqüentavam o curso de *Pedagogia*, já que todos eles haviam ingressado no magistério como professores de 1ª à 4ª série, e a docência nas séries iniciais do ensino fundamental era o foco de meu interesse⁶⁸.

Aplicados esses critérios, eu tinha 42 redações de professores da turma de *Pedagogia* que haviam ingressado no magistério como *professores leigos*. Dessas, escolhi analisar somente as dos professores que ingressaram no magistério tendo como nível de escolaridade o *ensino fundamental incompleto*, ou seja, que ingressaram no lugar de professor numa condição mais precária em termos de escolarização formal. Ao todo, foram 16 redações.

Neste capítulo apresento essas 16 redações, acompanhadas das análises que fiz acerca de cada uma delas.

⁶⁸ Por ocasião do *Programa de Interiorização*, ainda todos eles permaneciam vinculados a esse nível de ensino, seja como professores, seja como coordenadores pedagógicos ou diretores de escolas. Todos eles também já eram professores formados em Curso Normal (curso de formação em magistério, nível médio).

Nessa primeira aproximação analítica às redações (primeira etapa de análise), procedi a uma espécie de desmontagem do discurso dos professores, para "deixá-los falar". Optei por fazer essa aproximação por partes dividindo as redações segundo determinados blocos de narrativas. Os procedimentos de análise adotados nessa primeira etapa foram os seguintes:

- assinalamento de palavras e expressões que me pareciam *mais significativas* no contexto de cada história, pela ênfase a elas conferidas pelos próprios professores;
- assinalamento de palavras e expressões que se *repetiam* em cada texto;
- marcação de alguns "*eixos*" que de certa forma organizavam a escrita de cada redação, como, por exemplo, as referências temporais e espaciais, as referências à infância, a pessoas etc.;
- destaque dos momentos de *rupturas e transições*, nos discursos;
- assinalamento dos *atributos* conferidos pelos professores à *docência*;
- assinalamento das *mudanças lexicais* apresentadas ao longo de cada texto;
- marcação de alguns *enredos* que constituíram a trama de cada história, destacando-se especialmente os *lugares* e as *posições* que as pessoas (particularmente o narrador) ocupavam na rede das relações apresentadas.

Segundo a *estratégia de pensamento* que orienta teórica e metodologicamente a produção desta tese, essa primeira desmontagem é a base para fazer emergir sentidos do discurso em análise.

Com efeito, ao final da análise de cada redação, procurei elaborar algumas hipóteses de sentido para o discurso de cada um dos professores, considerando a articulação das tramas apresentadas na história de *como se tornaram professores*. Esses sentidos foram sendo fabricados a partir das incontáveis leituras que fiz das redações, sempre atenta às *transferências* que estavam em jogo na minha análise daqueles textos. Em primeiro lugar, eu devia considerar que meus *alunos* escreviam uma redação a partir do seu lugar de *professores*. O discurso deles (tomados como *cenários enunciativos*) já comportava, supostamente, uma relação transferencial estabelecida com a *cena genérica da pedagogia*⁶⁹, com papéis, posições e lugares definidos nessa cena; uma transferência estabelecida com a instituição escolar, portanto. Ademais, eles escreviam para mim, sua professora em um curso de graduação, ou seja, escreviam também na condição de *alunos*. Certamente eu devia levar em conta as transferências que eles estabeleceram comigo nas cenas que montaram, além daquelas com outras pessoas importantes na história de cada um (família, outros professores etc.).

Nesse cenário, eu havia que considerar também o meu papel como analista de discursos de outros sujeitos: as transferências que eu estabeleci com o discurso da pedagogia moderna, em geral, e com a produção discursiva desses professores (redação), em particular. Tanto quanto os professores que escreveram essas redações, eu também sou uma produtora de sentidos, que estão igualmente vinculados ao meu intercontexto institucional. Nas análises a que procedi, as minhas idéias e concepções sobre educação, escola e pedagogia, dentre

⁶⁹ Delimitada e assumida, nesta tese, como correspondente ao *discurso da pedagogia moderna*.

outras, certamente fizeram parte do *quadro* que condicionou minha leitura e atribuiu sentidos ao discurso dos professores.

Ou seja, toda a minha análise devia supor, como já anotado, a relação com o intercontexto, entendido como *quadro* que referencia o discurso (meu e dos professores) no que diz respeito ao campo pedagógico. Isto, considerando-se que o discurso é, ao mesmo tempo, construção em ato desse *quadro* que o referencia. Nas redações, os professores fabricam o discurso pedagógico que eles enunciam. Ou seja, a cena pedagógica genérica que eles *repetem* é também *fundada* por eles a cada momento na cenografia, o nível *micro* da produção discursiva institucional. Do mesmo modo, há um nível de *construção* que só pode acontecer na *repetição*.

Se a análise das redações é operada no plano da *cenografia*, o conceito de *transferência* (em articulação com as noções de *prática institucional* e *discurso*) é o que vai permitir a interlocução com a *cena genérica da pedagogia*, para que se possa falar dos efeitos de reconhecimento e desconhecimento que se mostram (fabricam) no discurso dos professores.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito ao título da redação, que foi o mesmo para todos os professores, meus alunos. Pela forma como foi apresentado, o próprio título certamente conferiu um "tom" a suas narrativas. O título oferecido consistiu, ele próprio, num discurso produzido por mim diante do qual os professores puderam reagir de modos diversos, dependendo do sentido que cada um deles lhe atribuiu. Esses sentidos puderam ser variados pelos três componentes do título:

1. "**Como**": advérbio de valor circunstancial; indica as condições (de tempo, lugar ou modo) de um acontecimento ou situação. Evidentemente, esse valor circunstancial foi definido de modo muito distinto por cada professor. Por alguns, foi tomado como uma pergunta por fatos objetivos, circunstâncias externas, acontecimentos. Por outros, como uma pergunta por circunstâncias mais subjetivas, referidas a desejos, motivações, emoções implicadas, etc.
2. "**me tornei**": verbo (*tornar-se*) que significa, dentre outras coisas, "*efetuar a conversão de (algo ou si mesmo); fazer(-se), transformar(-se)*" (Houaiss, 2001). O verbo *tornar-se* foi tomado, também, em dois sentidos distintos, e mesmo opostos, embora não excludentes: o de "*ser tornado*" professor por circunstâncias exógenas, pela ação de um outro; e o de "*tornar-se*" professor no sentido estrito de uma subjetividade que constrói "*a si mesma*".
3. "**professor**": aquele cuja profissão é dar aulas. Independentemente das diversas motivações e sentidos atribuídos ao "*ser professor*", as redações mostram uma notável similaridade quanto ao modo de compreender essa idéia, que coincide com o conceito lingüístico formal: ser professor é "simplesmente" exercer a profissão de ensinar.

Ao final da leitura de todas as redações, observa-se que há *similaridades* nas diferentes trajetórias do *tornar-se professor*; similaridades certamente configuradas, dentre outros

aspectos, pela *cena genérica da pedagogia*, pelo *gênero discursivo* "redação"⁷⁰, pelo *título* da redação, pela *história da ocupação econômica e espacial* da região Sudeste do Estado do Pará⁷¹. No quadro dessas similaridades observadas, no entanto, cada história é única. E é isso o que nos permite falar das diferenças, ou seja, das *singularidades* que se mostram (fabricam) em cada discurso. As relações com o intercontexto são singulares.

A análise de cada uma das redações, que apresento a seguir, mostra o que há de mais *singular* em cada história narrada: como cada professor organiza a sua fala; como cada um conta a trajetória de seu ingresso no magistério; como eles significam, no presente, enquanto professores já formados, sua história passada; como eles apresentam certas imagens que têm de si; em que lugares e posições se põem nas cenas que constroem; que lugares e posições atribuem a outros, seus interlocutores reais e imaginários, nessas cenas. Pode-se observar, por exemplo, a variedade de *gêneros discursivos* adotados pelos professores dentro do *gênero* "redação" solicitado: há redações descritivas, factuais, e outras que adotam um gênero mais confessional. Umas enfatizam processos, intencionalidades, disposições; outras, fatos, acontecimentos e circunstâncias.

Considerando-se que o objetivo desta primeira etapa de análise é o de assinalar o que há de mais *singular* em cada história, cabe aqui recolocar a concepção de *singularidade* que sustenta essa afirmação. Trata-se de uma singularidade referida a um sujeito que "*só pode se dizer psíquico porque institucional*" (Guirado, 1995, p.18). Trata-se, portanto, de uma singularidade produzida na trama institucional das relações que o sujeito estabelece; uma singularidade vinculada, de forma muito particular, ao intercontexto institucional. Como se verá a seguir, o conceito "*dobradiça*" de sujeito psíquico, formulado por Guirado (1995), permitiu-me articular, na análise das redações, essas duas dimensões: o singular e o institucional.

Apresento a seguir as 16 redações selecionadas para esta pesquisa, cada uma seguida da análise que realizei, organizadas pela seguinte ordem de professores⁷²: 1. Alva, 2. Ilca, 3. Maria, 4. Gleice, 5. Nora, 6. Diva, 7. Rose, 8. Ana, 9. Ciça, 10. Clara, 11. Carmem, 12. João, 13. Nira, 14. Édson, 15. Elenir e 16. Lene.

⁷⁰ Exercício escolar que requer dos alunos uma escrita ordenada e metódica, e que certamente configurou a forma como os professores narraram as suas histórias.

⁷¹ A história da *ocupação econômica e espacial* da região Sudeste do Pará e a história de *tornar-se professor* aparecem amalgamadas nas redações. Ambas são histórias de buscas, de transformações, de superações. *Tornar-se professor* é parte do processo de mobilidade econômica, social e cultural daquela região, ao mesmo tempo em que manifesta a intensidade desse processo de expansão e urbanização do Sudeste paraense. As diferentes narrativas têm nesse contexto comum uma de suas importantes matrizes.

⁷² O nome dos professores é fictício, para preservar sua privacidade.

1. Alva

1.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Alva**

Como me tornei professor(a)

A minha história começa quando tinha sete anos de idade. Morava na cidade de São Félix do Araguaia no Estado do Mato Grosso. Sou a primeira filha mulher de cinco filhos que minha mãe teve. Quando ainda pequena de sete anos sempre tive o sonho de ser professora.

Minha mãe sempre me diz que foi um dom que trusse desde pequena, ela conta quando eu tinha sete anos de idade, sempre brincava no quintal, de ser professora, como não tinha irmãos naquela época! ela diz que eu colocava vários litros de garrafas, um atrás do outro e pegava uma tábua e começava a escrever com carvão, fazendo de conta que aqueles litros eram meus alunos e tem mais, sempre tinha na mão uma varinha para bater nos pescoços dos litros, dizendo que eles tinha que prestar atenção.

O tempo foi passando, larguei os litros e comecei a brincar de professora com meus irmãos.

Com apenas 10 anos de idade, filha de uma família muito pobre, nunca tinha ido a escola. Pois nem registrada eu era, e como matricular em uma escola sem registro de nascimento? Aí então foi que meu sonho falou mais alto, eu ainda um dia quero ser professora.

No dia seguinte foi a casa da senhora que era dona do Cartório de Ofício e me ofereci para ser babá dos dois filhos gêmeos dela, que tinha apenas dois mês de nascido, em troca ela tiraria meu registro e me colocasse na escola, ela achou a idéia maravilhosa. Então comecei no dia seguinte, a trabalhar, cuidando dos fofinhos que ela tinha. No terceiro dia ela foi a escola me matriculou comprou meu materiais e ainda me entregou nas mãos o meu registro. Logo foi correndo mostrar para meus pais, que para eles aquilo não tinha tanta importância. O tempo foi passando e trabalhei dois anos com esta senhora, e já estava para cursar a 2ª série primária, pois tinha reprovado na 1ª série.

Foi quando recebi um convite de uma família para ir morar em Brasília, e eu pensei se meu pais deixar, vai ser mais um passo para eu realizar meu sonho de ser professora um dia na vida. Com muita luta, meus pais concordaram, e lá fui para a Capital com uma família que não o conhecia nem de nome. Lá eu trabalhava de dia e estudava a noite, no primeiro ano foi maravilhoso, depois, começaram a não pagar meu salário direito, reclamar do que eu fazia, não queria que eu continuasse a estudar, dizendo que não valia apena. Mas eu sempre me perguntava e o meu sonho onde fica? Resolvi sair desta casa, e ir trabalhar com outra família, que me deu total apoio, dizendo que eu tinha que construir meu futuro. Com esta família morei quatro anos, sempre trabalhando e estudando, e as vezes me perguntava será que vou conseguir ser

professora algum dia na vida? Antes de concluir a 7ª série primária resolvi me casar e deixar de ser empregada doméstica, pois aquilo já estava me cansando. Foi quando me mudei para Redenção do Pará. Então pensei vou tentar realizar o meu sonho e fui em uma escola próxima da casa que eu morava e falei com a diretora e perguntei se não estava precisando de professora? Ela disse que tinha uma turma de 1ª série que estava sem aula por falta de professor, o bom foi que ela nem perguntou o meu grau de estudo, já foi logo me mandando ir na prefeitura com meus documentos pessoais.

Aquilo pra mim foi o máximo, sair voando para dar a notícia a meu esposo que eu já estava empregada, como professora, e que no dia seguinte seria meu primeiro dia de aula, como professora. Mas aí veio uma pergunta, dar aula de que? Como? de que jeito?

Pois a escola não me deu nem um material!

No dia seguinte foi dar meu primeiro dia de aula que nem eu mesma sabia por onde começar, de uma coisa eu tinha certeza apartir daquele dia eu era uma professora, mesmo sem ter conhecimento, material na mão, mais sempre acreditando que eu poderia ser capaz. Mas para minha decepção meu primeiro dia de aula foi péssimo, sabe aquele professor vasio, sem conhecimento, perdido no espaço? Assim estava eu. E os dias foram passando e aquilo começou a me preocupar, a noite eu ficava pensando o que eu estava fazendo com aqueles alunos, isso durou um mês até que não aguentei mais e fui falar com a diretora que eu ia deixa a turma e coloquei o meu problema, então ela disse, vou arrumar outra professora e você fica com ela como monitora e com isso você vai adquirindo experiência e conhecimento, eu achei maravilhoso esta chance que ela me deu de poder buscar mais conhecimento para poder ser uma professora de verdade.

Mas quando a gente casar, temos que a acompanhar o marido.

Então resolvemos depois de um ano se mudar para São Félix do Xingu. Então ao chegar resolvi voltar a estudar para concluir o 1º grau. Resolvi fazer o supletivo, que eu fazia a 7ª e 8ª série junta. Quando terminei conseguir uma vaga para ser professora então me deram 02 turmas de 1ª série para eu trabalhar.

A minha experiência como professora leiga, foi as das piores que aconteceu em minha vida. Porque é muito ruim a gente ser cobrada por algo que você não conhece. Sabe aquelas aulas monotona vasia sem rendimento? era assim as minhas aulas. Estas duas primeira série, no final do ano ficaram mais da metade reprovados, aí fui com a diretora para conversar, dizer que eu não estava conseguindo os meus objetivos, o primeiro era ser professora, e segundo fazer com que meus alunos aprendesse. Foi quando a diretora me falou uma frase que me colocou pra cima, que eu levava jeito para ser professora, bastava eu acreditar e lutar em busca deste sonho para eu me tornar uma professora ideal.

Logo no mês seguinte veio o projeto do sistema modular de ensino, e eu acreditando no meu futuro resolvi fazer por etapas o modulo em São Félix do Xingu. Para mim quando eu tinha feito duas etapas comecei a sentir que o meu conhecimento e minha visão já não era como antes.

Comecei a pesquisar, a questionar com outras pessoas, preparar meus planos de aula, que então nunca tinha feito e nem sabia como fazer. A minha experiência como professora formada em magistério foi maravilhosa, pois tinha realizado um sonho que era só meu e que Deus me deu o privilégio de alcançar, e com isso sempre procurei fazer meu trabalho como educadora, com seriedade, responsabilidade e acima de tudo com amor a minha profissão que sonhei desde criança. Sei que tenho muitas falhas e que precisa ser trabalhada. Mas essa experiência me deixou apaixonada pela educação e não penso em fazer outra área, pois vou aprofundar cada vez mais o meu conhecimento porque para mim o importante é "aprender a aprender".

Porque o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento, para melhor aperfeiçoar o meu trabalho. Tanto que fui atrás de uma licenciatura, curta em Educação Física por etapas em Marabá.

Hoje estou buscando mais uma na área de pedagogia. Sou uma pessoa que me considero vitoriosa e abençoada por Deus pois quando chego a pensar que eu era antes, e olho para mim hoje, vejo que valeu apenas eu acreditar em Deus e segundo em mim.

Uma coisa eu tenho certeza, que estou contribuindo para com a educação do meu município.

1.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Alva**

Como me tornei professor(a)

A minha história começa quando tinha sete anos de idade. Morava na cidade de São Félix do Araguaia no Estado do Mato Grosso. Sou a primeira filha mulher de cinco filhos que minha mãe teve. Quando ainda pequena de sete anos sempre tive o sonho de ser professora.

Minha mãe sempre me diz que foi um dom que trusse desde pequena, ela conta quando eu tinha sete anos de idade, sempre brincava no quintal, de ser professora, como não tinha irmãos naquela época! ela diz que eu colocava vários litros de garrafas, um atrás do outro e pegava uma tábua e começava a escrever com carvão, fazendo de conta que aqueles litros eram meus alunos e tem mais, sempre tinha na mão uma varinha para bater nos pescoços dos litros, dizendo que eles tinha que prestar atenção.

O tempo foi passando, larguei os litros e comecei a brincar de professora com meus irmãos.

Alva inicia a sua redação *situando-se*: refere-se ao *lugar* onde morava, à *posição* que ocupa em sua família, a ordem de seu nascimento e à sua *idade*.

Por três vezes ela faz referência à sua idade de 7 anos, dizendo-se "*pequena*" com essa idade: "*A minha história começa quando tinha sete anos de idade. (...) Quando ainda pequena de sete anos sempre tive o sonho de ser professora. Minha mãe sempre me diz que foi um dom que trusse desde pequena, ela conta quando eu tinha sete anos de idade, sempre brincava no quintal, de ser professora*".

Alva marca o começo de sua história (de *como se tornou professora?*) aos 7 anos, idade que é referência para o ingresso na escola.

Ela marca também o *sonho de ser professora* aos 7 anos e diz que "*sempre*" teve esse sonho. O "*dom*" de ser professora "*desde pequena*" foi enunciado por sua mãe.

Aos 7 anos ela encena a escola de brincadeira. Brinca de ser professora. Descreve a escola do faz de conta, do quintal de sua casa, dos "litros". Esta é a cena escolar que Alva mostra: ela (professora); os litros/garrafas (alunos); tábua (quadro-negro); carvão para escrever (giz); varinha para bater (palmatória, régua).

Ela faz referência a um tempo impreciso: "*o tempo foi passando*".

Com apenas 10 anos de idade, filha de uma família muito pobre, nunca tinha ido a escola. Pois nem registrada eu era, e como matricular em uma escola sem registro de nascimento? Aí então foi que meu sonho falou mais alto, eu ainda um dia quero ser professora.

No dia seguinte foi a casa da senhora que era dona do Cartório de Ofício e me ofereci para ser babá dos dois filhos gêmeos dela, que tinha apenas dois mês de nascido, em troca ela tiraria meu registro e me colocasse na escola, ela achou a idéia maravilhosa. Então comecei no dia seguinte, a trabalhar, cuidando dos fofinhos que ela tinha. No terceiro dia ela foi a escola me matriculou comprou meu materiais e ainda me entregou nas mãos o meu registro. Logo foi correndo mostrar para meus pais, que para eles aquilo não tinha tanta importância. O tempo foi passando e trabalhei dois anos com esta senhora, e já estava para cursar a 2ª série primária, pois tinha reprovado na 1ª série.

Aos 10 anos Alva nunca tinha ido à escola. Aos 7 anos, então, idade que ela assinala como o começo de sua história, ela estava fora da escola. Ou seja, aos 7 anos Alva encenava a escola (de brincadeira) quando ainda não era aluna.

"Com apenas 10 anos, nunca tinha ido à escola"? Ou: já com 10 anos ainda não tinha ido à escola?

Aos 7 e aos 10 anos de idade, Alva se mostra pequena: "ainda pequena de sete anos", "com apenas 10 anos de idade".

Com 10 anos Alva nunca tinha ido à escola pois (porque) *nem registrada era*. Ela mesma justifica: "*como matricular em uma escola sem registro de nascimento?*" Como Alva sabia que precisava ter registro de nascimento para matricular-se na escola? Registro de nascimento e escola, que aparecem no texto alinhados em relação de dependência, são encadeamentos de exigências sociais das quais Alva se achava excluída.

Alva apresenta-se pela falta, pelo "pouco", pela negação das exigências (ou exclusão): com *apenas* 10 anos, ela *nunca* tinha ido à escola; *não* tinha registro de nascimento.

"aí então" - nesse lugar de exclusão: sem registro de nascimento e sem escola - o seu sonho falou mais alto: "*eu ainda um dia quero ser professora*". Sua frase é marcada por um tempo impreciso e distante: "*ainda um dia quero ser professora*". O tempo do sonho. Provavelmente, o sonho que sobrepassa as condições da margem em que ela se vê; o sonho que sobrepassa a experiência que ela não tinha como aluna.

Alva vai procurar inserção na escola. Vai procurar trabalho para, *em troca*, tirar o seu registro de nascimento e poder matricular-se na escola. A inserção na escola motiva e coincide com a inserção no trabalho e com o registro de nascimento; inserções no mundo social. Procurar a dona do Cartório de Ofício e oferecer-se para ser babá dos filhos dela representava a inserção que concretizaria seu sonho. E Alva a procura justo lá onde poderia

obtê-la: no Cartório de Ofício. A troca que ela propõe já a inicia em "cuidados com crianças" e assim ela recebe o "passaporte" para o seu sonho.

Nesse parágrafo há um emprego confuso da 1ª e da 3ª pessoa do singular: "*No dia seguinte foi a casa da senhora*"; "*Logo foi correndo mostrar para meus pais*". Alva se diz em 3ª pessoa, mas diz de como procura construir as condições de superação de sua situação; como se fosse uma 3ª pessoa fazendo isto.

Alva se apresenta como o sujeito que negocia - foi à casa da dona do Cartório e ofereceu-se para ser babá dos filhos dela - e mostra que precisa do "outro" para a realização do que quer obter: "*em troca ela tiraria meu registro e me colocasse na escola*". O "outro" pode lhe dar o que ela não tem: o registro de nascimento, a matrícula na escola.

A primeira pessoa na conjugação de alguns verbos sumiu nessa passagem da redação. Isso é curioso, pois é justo nesse trecho da redação que Alva se refere às suas inserções sociais importantes. Justo quando está matriculada, registrada e empregada ela se refere a si própria na 3ª pessoa, desaparecendo a 1ª. A referência a si mesma parece impessoal, sendo remetida ao "outro" ("*ela*"). Parece haver um estranhamento, uma mudança de lugar subjetivo. Há uma cisão no discurso de Alva.

Chama a atenção a construção da frase: "*em troca ela tiraria o meu registro e me colocasse na escola*". Aqui, a confusão com os pronomes e a conjugação verbal confirma a hipótese anterior, de uma mudança de lugar subjetivo no discurso de Alva.

Ela diz: "*já estava para cursar a 2ª série primária, pois tinha reprovado na 1ª série*". Ou: ainda estava para cursar a 2ª série, porque tinha sido reprovada na 1ª? Com essa construção ambígua, Alva também mostra uma apreciação positiva do tempo, pelo emprego do "*já*". Afinal, isso era resultado de uma conquista da "menina esperta" que segue seu sonho, mesmo que só seu e não dos pais ou dos outros supostamente significativos para ela.

O que Alva vai "*correndo*" mostrar para os pais: o registro? a matrícula? Aqui seus pais são referidos como "*para eles aquilo não tinha tanta importância*". Alva se mostra como alguém que procura o que quer, mesmo que seu interesse não seja coincidente com o da sua família; mesmo sem esse reconhecimento. Mas mostra-se alguém (ela mesma e/ou ela "outra") que negocia exigências: as das instituições sociais e as do sonho/desejo.

Mais uma vez ela usa a expressão: "*o tempo foi passando*".

Foi quando recebi um convite de uma família para ir morar em Brasília, e eu pensei se meu pai deixar, vai ser mais um passo para eu realizar meu sonho de ser professora um dia na vida. Com muita luta, meus pais concordaram, e lá fui para a Capital com uma família que não o conhecia nem de nome. Lá eu trabalhava de dia e estudava a noite, no primeiro ano foi maravilhoso, depois, começaram a não pagar meu salário direito, reclamar do que eu fazia, não queria que eu continuasse a estudar, dizendo que não valia a pena. Mas eu sempre me perguntava e o meu

sonho onde fica? Resolvi sair desta casa, e ir trabalhar com outra família, que me deu total apoio, dizendo que eu tinha que construir meu futuro. Com esta família morei quatro anos, sempre trabalhando e estudando, e as vezes me perguntava será que vou conseguir ser professora algum dia na vida? Antes de concluir a 7ª série primária resolvi me casar e deixar de ser empregada doméstica, pois aquilo já estava me cansando. Foi quando me mudei para Redenção do Pará. Então pensei vou tentar realizar o meu sonho e fui em uma escola próxima da casa que eu morava e falei com a diretora e perguntei se não estava precisando de professora? Ela disse que tinha uma turma de 1ª série que estava sem aula por falta de professor, o bom foi que ela nem perguntou o meu grau de estudo, já foi logo me mandando ir na prefeitura com meus documentos pessoais.

"Foi quando recebi um convite". Alva parece marcar uma passagem, anunciar uma mudança.

Os pais de Alva não aparecem ligados à realização de seu sonho de ser professora. Não foram eles que a matricularam na escola. Não foram eles que a registraram. Para eles *"aquilo (a matrícula na escola ou o registro) não tinha tanta importância"*. Eles concordaram, *"com muita luta"*, que Alva viajasse para Brasília. Os pais não só não se interessavam, como se opõem à construção do sonho da filha.

Alva volta a se referir ao *sonho de ser professora um dia na vida*, expressão marcada por uma indeterminação temporal; assim como o *sonho* representa algo de um futuro atemporal. Nesse mesmo parágrafo ela diz: *"e as vezes eu me perguntava será que vou conseguir ser professora algum dia na vida?"*. Antes ela já tinha dito: *"eu ainda um dia quero ser professora"*.

"e lá fui para a capital". O emprego do *"fui"* (pessoa correta) denota que algo se mostra de dividido entre o *"mesmo"* e o *"outro"* nas construções anteriores. Não se trata de usar, por hábito, uma conjugação errada.

Alva diz: *"antes de concluir a 7ª série primária"*. Aqui ela reduz a qualidade de sua escolarização; a 7ª série corresponde ao antigo curso ginasial, e não ao primário. Pode-se pensar que Alva não se sentia promovida ao ginásio; que ela tem uma escolaridade *"primária"*. Tanto que diz que foi bom a diretora da escola não ter perguntado pelo seu *"grau de estudo"* quando a aceitou como professora. Por que isso teria sido *"bom"*? Provavelmente Alva sentia que o seu grau de escolaridade era inadequado, pois essa escolaridade é efetivamente insuficiente para *tornar-se professora*.

Alva tem um *grau de estudo "primário"*, mas ela tem agora *"documentos pessoais"*, seu *"passaporte"* para ingressar no lugar de aluna e, agora, no lugar de professora.

Alva fala de si por negatividades: com *apenas* 10 anos *nunca* tinha ido à escola e *não* tinha registro de nascimento; foi *reprovada* na 1ª série. Agora refere-se ao seu grau de escolarização como *primário*, reduzindo sua escolaridade. Não obstante, aqui aparece uma

Alva propositiva: *mudou-se* para Brasília, *resolveu* sair da casa de Brasília, *resolveu* se casar. No final, ela *realizou* seu sonho de ser professora.

Aquilo pra mim foi o máximo, sair voando para dar a notícia a meu esposo que eu já estava empregada, como professora, e que no dia seguinte seria meu primeiro dia de aula, como professora. Mas aí veio uma pergunta, dar aula de que? Como? de que jeito?

Pois a escola não me deu nem um *matériel*!

Alva sai "*voando*" para dar a notícia ao marido (de que estava empregada, como professora), como foi "*correndo*" mostrar para seus pais (o registro? a matrícula?).

Chama a atenção a repetição da expressão "*como professora*", após vírgula: "*eu já estava empregada, como professora*", "*meu primeiro dia de aula, como professora*". Talvez as duas qualificações fossem importantes: estar empregada, e como professora.

Alva se pergunta: "*dar aula de que? Como? de que jeito? Pois a escola não me deu nem um matériel!*" Como dar aulas sem ter recebido algo da escola?

Matériel (com acento), pode significar matéria (conteúdo/conhecimento) ou material (recursos). De qualquer forma, ela mostra uma sensação de despreparo, seja por falta de conteúdo/conhecimento, seja por falta de material escolar.

A escola não lhe deu nenhum "*matériel*" (para ser professora). No entanto, quando de seu ingresso na escola como aluna, ela ganhou material. Alva apresenta, na condição de professora, a expectativa de ganhar o material da escola, tal como se sucedeu na condição de aluna.

No dia seguinte foi dar meu primeiro dia de aula que nem eu mesma sabia por onde começar, de uma coisa eu tinha certeza apartir daquele dia eu era uma professora, mesmo sem ter conhecimento, material na mão, mais sempre acreditando que eu poderia ser capaz. Mas para minha decpção meu primeiro dia de aula foi péssimo, sabe aquele professor vasio, sem conhecimento, perdido no espaço? Assim estava eu. E os dias foram passando e aquilo começou a me preocupar, a noite eu ficava pensando o que eu estava fazendo com aqueles alunos, isso durou um mês até que não aguentei mais e fui falar com a diretora que eu ia deixa a turma e coloquei o meu problema, então ela disse, vou arrumar outra professora e você fica com ela como monitora e com isso você vai adquirindo experiência e conhecimento, eu achei maravilhoso esta chance que ela me deu de poder buscar mais conhecimento para poder ser uma professora de verdade.

No começo da frase aparece, mais uma vez, o efeito da 3ª pessoa: "*No dia seguinte foi dar meu primeiro dia de aula*". Quem *foi* dar aula? Eu (Alva, 1ª pessoa) foi (ele/ela, 3ª pessoa) dar aula? Na mesma frase ela diz: "*nem eu mesma sabia por onde começar*". Por que ela diz: "*nem eu mesma sabia*"? Alva aparece cindida em seu discurso.

A partir daquele dia (em que foi dar o seu primeiro dia de aula, sem saber por onde começar) Alva tinha uma "*certeza*": ela "*era uma professora, mesmo sem ter conhecimento, material na mão, mais sempre acreditando que poderia ser capaz*". Fica suposto que para ser uma professora é preciso ter *conhecimento* e *material na mão*. Mas, mais do que isso, é preciso *acreditar que se pode ser capaz*. Alva *era uma professora*: não sabia por onde começar, não tinha conhecimento nem material na mão, mas *acreditava que poderia ser capaz*.

Com a sua "*certeza*", Alva funda o seu lugar de professora. Ser professora é *acreditar-se capaz* e ocupar esse lugar.

Alva tem *certeza* de que é professora. Essa certeza é a inserção institucional que lhe dá: "*No dia seguinte foi dar meu primeiro dia de aula (...), de uma coisa eu tinha certeza a partir daquele dia eu era uma professora*". Não obstante a certeza de que era uma professora, Alva mostra uma sensação de despreparo; ela se sente perdida e sem recursos: "*Mas para minha decepção meu primeiro dia de aula foi péssimo, sabe aquele professor vazio, sem conhecimento, perdido no espaço? Assim estava eu*". Essa é a outra certeza que a inserção institucional lhe dá. É a própria escola, com suas exigências formais, que devolve à Alva a sua verdade de professora leiga.

Para a decepção de Alva, seu primeiro dia de aula foi péssimo: "*sabe aquele professor vazio, sem conhecimento, perdido no espaço?*". Alva endereça a mim, professora formada, essa pergunta. Pergunta se eu, professora formada, sei o que é o professor vazio, sem conhecimento, perdido no espaço (provavelmente, o professor leigo).

Como professora leiga, Alva se mostra desprovida de conhecimento e de material; vazia, perdida no espaço. Agora ela tem "*documentos pessoais*", mas não tem "*grau de estudo*".

Alva deixa a função de *professora* e permanece na sala de aula como *monitora* (volta assim para o lugar de aluna). Ela concorda que na função de *monitora* vai adquirir *experiência* e *conhecimento* para poder ser uma *professora de verdade* (para ser uma *professora de verdade* é preciso adquirir mais *conhecimentos*). Para ser uma *professora de verdade*, ela vai ocupar o lugar de monitora, lugar de aprendiz.

Essa passagem de *professora* à *monitora* a remete à sua condição de "aluna não promovida" (que foi reprovada na 1ª série; que estava na 7ª série "*primária*"), a quem faltou conhecimentos. Assim, ela foi também uma "professora não promovida", a quem também faltou conhecimentos ("*professor vazio, (...) perdido no espaço*").

Alva tinha a certeza de que era uma *professora* (mesmo sem ter conhecimento). Talvez ela ainda não fosse uma "*professora de verdade*" (que tem que ter mais conhecimento).

A relação "professor-conhecimento" é mostrada várias vezes nesse parágrafo da redação: "*eu era uma professora, mesmo sem ter conhecimento. (...) sabe aquele professor vazio, sem conhecimento? (...) e com isso você vai adquirindo experiência e conhecimento, eu achei maravilhoso esta chance que ela me deu de poder buscar mais conhecimento para poder ser uma professora de verdade".*

Mais uma vez Alva faz referência a um tempo impreciso: "*E os dias foram passando e aquilo começou a me preocupar*". Isso já havia aparecido em: "*O tempo foi passando, larguei os litros*" e "*O tempo foi passando e trabalhei dois anos*". Essas referências sugerem haver mudanças mais ou menos espontâneas no decorrer de um "tempo contínuo". Nesse mesmo sentido cabe considerar suas expressões: "*eu ainda um dia quero ser professora*"; "*meu sonho de ser professora um dia na vida*"; "*será que vou conseguir ser professora algum dia na vida?*". Esse "*ser professora*" não aparece como um projeto racionalmente programado para acontecer num tempo determinado, mas como um *sonho* que poderá realizar-se, talvez espontaneamente, num tempo mítico: "*um dia na vida*".

Mas quando a gente casar, temos que a acompanhar o marido.

Então resolvemos depois de um ano se mudar para São Félix do Xingu. Então ao chegar resolvi voltar a estudar para concluir o 1º grau. Resolvi fazer o supletivo, que eu fazia a 7ª e 8ª série junta. Quando terminei conseguir uma vaga para ser professora então me deram 02 turmas de 1ª série para eu trabalhar.

A minha experiência como professora leiga, foi as das piores que aconteceu em minha vida. Porque é muito ruim a gente ser cobrada por algo que você não conhece. Sabe aquelas aulas monotona vasia sem rendimento? era assim as minhas aulas. Estas duas primeira série, no final do ano ficaram mais da metade reprovados, aí fui com a diretora para conversar, dizer que eu não estava conseguindo os meus objetivos, o primeiro era ser professora, e segundo fazer com que meus alunos aprendesse. Foi quando a diretora me falou uma frase que me colocou pra cima, que eu levava jeito para ser professora, bastava eu acreditar e lutar em busca deste sonho para eu me tornar uma professora ideal.

O casamento, os pais e a família de Brasília não a motivam para o sonho de ser uma professora de verdade.

"*Então resolvemos (...) se mudar*". Reaparece aqui a confusão no emprego dos verbos: agora entre a 1ª pessoa do plural e a 3ª pessoa do singular.

"*resolvi voltar a estudar*", "*resolvi fazer o supletivo*", "*conseguir uma vaga*". Aqui aparece fortemente a 1ª pessoa do singular, na referência aos atos que a levam à escola.

Por que a experiência como professora leiga teria sido "*as das piores*" que aconteceu em sua vida? Ela mesma responde: "*porque é muito ruim a gente ser cobrada por algo que*

você não conhece". Quem é o "você" que não conhece algo? Eu, para quem ela escrevia a redação? Eu, professora formada, é que não saberia o que é ser professor leigo e poderia cobrar algo dela (professora leiga)? Na sequência, Alva escreve: "*sabe aquelas aulas monotona vasia sem rendimento? era assim as minhas aulas*". Essa frase, agora na forma de pergunta, confirma a hipótese de que Alva fala para mim: "*você não conhece*"; "*sabe (você) aquelas aulas monotona vasia sem rendimento?*". Alva já havia escrito antes, também sob a forma de pergunta: "*sabe aquele professor vasio, sem conhecimento, perdido no espaço?*". Alva se dirige a mim, indagando se eu sei o que é aquele professor vazio, sem conhecimento, perdido no espaço, cujas aulas são monótonas, vazias, sem rendimento; professor que é cobrado por algo que não conhece, o professor leigo. Alva fala a uma professora (formada) que, muito provavelmente, julga que era o oposto dela (leiga). E mostra todas as oposições entre o professor de verdade e a professora que ela tentava ser.

O outro sentido que se pode pensar para a construção da frase "*porque é muito ruim a gente ser cobrada por algo que você não conhece*" pode ser referido à própria Alva. Ela não conhece, e é muito ruim ser cobrada por isso.

"*A minha experiência como professora leiga, foi as das piores que aconteceu em minha vida. Porque é muito ruim a gente ser cobrada por algo que você não conhece*". O professor leigo não conhece. O professor leigo é vazio, dá aulas vazias, não tem conhecimentos. Mais uma vez aparece a relação "professor-conhecimento".

O que é "cobrado" da "gente" (professor leigo)? Provavelmente, é cobrado que seja "professor de verdade". E a comparação entre o "professor de verdade" e ela, professora leiga, lhe parece desagradável.

É interessante observar que Alva faz essa apreciação mais negativa de sua experiência como professora leiga ("*foi as das piores que aconteceu em minha vida*") depois de dizer que concluiu o supletivo, depois de aparecer fazendo referências aos atos que a levaram à escola, falando em primeira pessoa: "*resolvi voltar a estudar*", "*resolvi fazer o supletivo*", "*conseguir uma vaga para ser professora*".

De um lado há o "*professor de verdade*", que sabe, tem conhecimentos. De outro, o "*professor leigo*", vazio, sem conhecimentos, perdido no espaço, que dá aulas monótonas, vazias, sem rendimento. O professor leigo é definido pela falta, pelo que não tem. A referência que Alva faz à sua experiência de professora leiga é negativa. Há ainda referência ao "*professor ideal*". Para se tornar uma professora ideal, bastava a Alva "*acreditar e lutar em busca*" de seu sonho. Existem, então, três tipos de professoras: a professora leiga, a professora de verdade e a professora ideal. Mas essas duas categorias - professora de verdade e professora ideal - são superpostas na fala de Alva: ela não é professora de verdade, isto é, não é a professora ideal. Parece que a professora ideal está longe da professora leiga.

No final do ano, mais da metade dos alunos (turmas de 1ª série) ficam reprovados. Alva não consegue fazer com que seus alunos sejam promovidos. Ela repete aqui, com eles, a sua história de não promoção à 2ª série. Ela também fora reprovada na 1ª série.

Como mais da metade dos alunos de Alva ficaram reprovados, mais uma vez ela vai procurar a Diretora (autoridade máxima da escola), para falar que não estava conseguindo atingir seus objetivos. O que Alva esperava da Diretora? Ela estaria, de novo, demandando um lugar de aluna? Não conseguindo promover os alunos, ela deveria mais uma vez ser "reprovada" como professora e voltar a ser monitora? Ou estaria demandando ser uma "professora de verdade", uma "professora ideal"? As duas Diretoras a remetem ao lugar de aluna. A primeira, ao colocá-la no lugar de monitora (aprendiz de professora). A segunda, ao remetê-la ao estudo, condição para tornar-se uma professora ideal.

Alva disse à Diretora que não estava conseguindo (alcançar) seus objetivos, que eram dois: "*O primeiro era ser professora, e segundo fazer com que meus alunos aprendesse*". Ela faz uma cisão entre ser professora e promover a aprendizagem dos alunos. Seria preciso primeiro ser professora (de verdade? ideal?) para fazer com que os alunos aprendessem?

Alva fala que *não estava conseguindo seus objetivos* e o primeiro deles era "*ser professora*". Mas ela "*já estava empregada, como professora*". A que ela estaria se referindo então? Ao objetivo de se tornar uma professora ideal? Deixar de ser professora leiga?

Alva conseguiu ser professora leiga. Mas isto, ao que parece, não é ser professora de verdade, ideal. Ela acusa sofrimento quando o dia-a-dia e as exigências a médio e a longo prazo (reprovação dos alunos no final do ano, por exemplo) lhe devolvem a sua verdade de professora leiga. Ela mesmo não legitima essa professora leiga que era porque diz que não estava conseguindo ser professora. O substantivo professora com que se definia no emprego "*como professora*" mostrou que só poderia ser dito com algum qualificativo: leiga, de verdade, ideal. O adjetivo leiga anulou o nome professora. E com isso a imagem de Alva como professora. Ela ainda não conseguia ser a professora de verdade, ideal, o sonho de sua vida.

Logo no mês seguinte veio o projeto do sistema modular de ensino, e eu acreditando no meu futuro resolvi fazer por etapas o modulo em São Félix do Xingu. Para mim quando eu tinha feito duas etapas comecei a sentir que o meu conhecimento e minha visão já não era como antes.

Comecei a pesquisar, a questionar com outras pessoas, preparar meus planos de aula, que então nunca tinha feito e nem sabia como fazer. A minha experiência como professora formada em magistério foi maravilhosa, pois tinha realizado um sonho que era só meu e que Deus me deu o privilégio de alcançar, e com isso sempre procurei fazer meu trabalho como educadora, com seriedade, responsabilidade e acima de tudo com amor a minha profissão que sonhei desde criança. Sei que tenho muitas falhas e que precisa ser trabalhada. Mas essa experiência me deixou apaixonada pela educação e não penso em fazer outra área, pois vou aprofundar cada vez mais o meu conhecimento porque para mim o importante é "aprender a aprender".

Mais uma vez ela faz referência ao seu *futuro*: "*e eu acreditando no meu futuro*". Antes falou: "*dizendo que eu tinha que construir o meu futuro*".

Alva não nomeia o curso que vai fazer (magistério). Mas diz que quando tinha feito duas etapas (do curso de magistério, por módulos), começa a sentir que o seu *conhecimento* e a sua *visão* já não eram como antes. O que muda no *conhecimento* e na *visão* de Alva? O que leva Alva a afirmar que, tendo cursado apenas duas etapas do curso de magistério, começa a sentir que sua visão e seu conhecimento já não eram como antes?

Parece que a professora em que ela vai se tornando (está em processo de formação) já não corresponde em alguma coisa à professora do sonho, nem à leiga. Alva estava se formando "*professora de verdade*". E essa passagem tem a ver com a questão do *conhecimento*, à qual ela já se referiu várias vezes em sua redação.

Alva fala de si no lugar de *aluna*, estudando para ser professora formada: pesquisando, questionando, aprendendo a preparar planos de aula. Começa a aprender a ser "*professora de verdade*" (aquela que tem conhecimentos) sendo aluna (no lugar de aluna, aprendiz de professora).

É interessante notar o emprego da palavra "começar": "*comecei a sentir que o meu conhecimento e minha visão já não era como antes*"; "*comecei a pesquisar, a questionar*". Com o curso de formação, algo diferente está *começando* para Alva.

Depois da conclusão do curso de formação em magistério, desaparece a referência mais concreta à experiência de Alva como professora. Ela aparece como aluna. E é na sua experiência como aluna de verdade (e não aluno "litro", como em suas brincadeiras) que ela conta como é ser "*professora de verdade*": ter conhecimento, aprender, pesquisar, questionar.

Como professora formada, não há mais referência ao fracasso dos alunos, à monotonia, a aulas vazias.

Alva fala da profissão que *sonhou* desde criança, cuja conquista coincide com a procura do lugar de aluna: "*pois tinha realizado um sonho (...) a minha profissão que sonhei desde criança*".

Esta é a única vez no texto que Alva emprega a palavra "magistério": "*a minha experiência como professora formada em magistério foi maravilhosa*".

"*A minha experiência como professora formada em magistério* (professora de verdade, ideal) *foi maravilhosa pois tinha realizado um sonho que era só meu e que Deus me deu o privilégio de alcançar*". Com isto Alva diz que todo o movimento em direção à escola é um movimento solitário dela (ela e Deus).

Ela diz: "*e com isso*", ou seja, com a formação em magistério, "*sempre procurei fazer meu trabalho como educadora, com seriedade, responsabilidade e acima de tudo com amor a minha profissão que sonhei desde criança*". "Com isso", o curso de formação, Alva passa a

se referir ao seu trabalho com outro léxico. Aqui aparece pela primeira vez no texto a palavra "educadora" e a palavra "profissão" (e não aparece mais, nos três parágrafos seguintes que encerram a redação, a palavra *professora*). A expressão "trabalho como educadora" vem seguido das palavras "seriedade", "responsabilidade" e "acima de tudo com amor". Diz que essa "experiência" (formação?) a deixou apaixonada pela "educação" (não mais pelo ser *professora*?). Alva emprega novos termos para se referir a si como professora. Aquela formada no magistério é "educadora", tem "seriedade" e "responsabilidade", é profissional (e não empregada). Antes provavelmente ela também tinha responsabilidade, seriedade, mas não se falava assim.

"Sei que tenho muitas *falhas* e que precisa ser trabalhada". Alva diz agora que tem "falhas" e já não recorre a um terceiro (as diretoras) para pedir ajuda. Parece que ela agora toma essa tarefa para si, ao dizer que *sabe* que tem falhas e que *precisam ser trabalhadas*.

O professor leigo fica *preocupado*, *pensando* no que estava fazendo com os alunos, e pede ajuda a um *terceiro*. O professor formado (de verdade, ideal) *sabe* que tem falhas, e que *precisam ser trabalhadas*.

Alva diz que vai "aprofundar cada vez mais" o seu "conhecimento", porque o importante para ela é "aprender a aprender". Para ser "professor de verdade" é preciso ter conhecimentos, aprofundá-los cada vez mais, aprender a aprender. A redação de Alva mostra que há um ideal de professora, a "professora de verdade", que possui conhecimentos. E isso é conseguido no curso de formação.

Porque o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento, para melhor aperfeiçoar o meu trabalho. Tanto que fui atrás de uma licenciatura, curta em Educação Física por etapas em Marabá.

Hoje estou buscando mais uma na área de pedagogia. Sou uma pessoa que me considero vitoriosa e abençoada por Deus pois quando chego a pensar que eu era antes, e olho para mim hoje, vejo que valeu apenas eu acreditar em Deus e segundo em mim.

Uma coisa eu tenho certeza, que estou contribuindo para com a educação do meu município.

"Porque o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento, para melhor aperfeiçoar o meu trabalho". "O educador" (o "outro") deve estar em constante busca de conhecimento para aperfeiçoar o trabalho de Alva? Alva não é educadora? Reaparece aqui a confusão com o emprego da 1ª e da 3ª pessoa do singular, como em outras passagens do texto. A desapropriação de um lugar de sujeito aparece nesse efeito de uma flutuação da 1ª pessoa, no decorrer da redação. Alva usa as palavras do "outro" para se dizer; parece não ser ainda ela mesma ou o seu trabalho. Ela não se apropria inteiramente de um lugar de sujeito, que se diz na primeira pessoa do singular.

Como o educador (o professor de verdade, o professor ideal) deve estar sempre buscando conhecimento (aprendendo a aprender), Alva já tinha ido atrás de uma licenciatura, "*curta*", em Educação Física, "*por etapas*", em Marabá (outro município). E hoje está buscando mais uma licenciatura, na área de pedagogia (que não é *curta*, mas é *por etapas*, mais uma vez). Tanto o curso de magistério, como os de educação física e pedagogia foram realizados "*por etapas*". E a conclusão do ensino fundamental foi feito pela modalidade "*supletivo*". Por etapas também é contada a história de como Alva se tornou professora.

Ela emprega pela quarta vez no texto a palavra "acreditar":

- "*apartir daquele dia eu era uma professora, mesmo sem ter conhecimento, material na mão, mais sempre acreditando que eu poderia ser capaz*".
- "*bastava eu acreditar e lutar em busca deste sonho para eu me tornar uma professora ideal*".
- "*e eu acreditando no meu futuro*".
- "*vejo que valeu apenas eu acreditar em Deus e segundo em mim*".

Alva diz: "*quando chego a pensar que eu era antes, e olho para mim hoje, vejo que valeu apenas eu acreditar em Deus e segundo em mim*". O que ela era "*antes*" e o que é "*hoje*"? "*Antes*" ela era "não aluna", aluna não promovida, professora de quintal, dos "*litros*", professora leiga, sem conhecimento, vazia, perdida no espaço. "*Hoje*" ela é professora formada, que tem conhecimento, pesquisa, questiona, prepara planos de aula; professora de verdade. É ela mesma que faz essa divisão em seu discurso, marcando o *antes* e o *depois*. A fronteira entre esses dois tempos, é o curso de formação: "*quando eu tinha feito duas etapas* (do curso de formação) *comecei a sentir que o meu conhecimento e minha visão já não era como antes*".

Antes, quando era leiga, de uma coisa Alva tinha *certeza*: ela *era professora*, mesmo sem ter conhecimento e material na mão. Agora, professora formada, ela tem *certeza* de que está *contribuindo com a educação de seu município*. Ser professora é ter *certeza* de alguma coisa.

A palavra "*educação*" volta a aparecer aqui. Ela não fala mais que é professora. Agora é educadora. Não se deve esquecer que Alva está escrevendo para uma professora formada.

Penso no quanto essas palavras "*educadora*", "*educação*", "*profissão*", "*pedagogia*", "*licenciatura*" podem estar ligadas à minha presença como interlocutora. Percebe-se na escrita de Alva uma valorização de tudo o que está ligado ao status de ser uma professora formada. Tanto que, quando introduz em seu relato a passagem pelo curso de formação em magistério, Alva passa a falar em "*pesquisar*", "*questionar*" e "*preparar planos de aula*". A terminologia usada por ela se modifica. Diz que sua "*visão*" e seu "*conhecimento*" já não eram como antes. Fala em "*responsabilidade*" e "*seriedade*", em "*aprofundar conhecimentos*" (e não mais em *obté-los*, como antes). Fala que o importante é "*aprender a aprender*". E para arrematar o seu discurso "heroicamente", ela diz que está "*contribuindo para com a educação*" de seu município. Por um lado, Alva fala com esses termos porque os aprendeu na escola, na qualidade de aluna em formação para ser professora. Por outro, com esses termos, ela mostra para alguém "formado" que *aprendeu a aprender*.

O que Alva tem para falar como educadora é a sua experiência de ser, ela, aluna, *"sempre em constante busca de conhecimento"*, *"atrás de uma licenciatura"*, atrás de *"mais uma na área de pedagogia"*. O importante é *"aprender a aprender"*. O que tomou o campo final de sua redação foi a aluna, *sempre em constante movimento*. Do lugar de aluna, Alva vai dizendo o que é ser *"professora de verdade"*, professora formada em magistério, *"professora ideal"*.

Ser professora, em suas palavras, está associado a:

- **realizar um sonho:** *"sempre tive o sonho de ser professora"; "Aí então foi que meu sonho falou mais alto, eu ainda um dia quero ser professora"; "realizar meu sonho de ser professora um dia na vida"; "e o meu sonho onde fica?"; "será que vou conseguir ser professora algum dia na vida?"; "vou tentar realizar o meu sonho"; "em busca deste sonho"; "tinha realizado um sonho que era só meu"; "a minha profissão que sonhei desde criança".*
- **acreditar e lutar por um sonho:** *"acreditar e lutar em busca deste sonho para eu me tornar uma professora ideal".*
- **acreditar-se capaz:** *"sempre acreditando que eu poderia ser capaz"; "sou uma pessoa que me considero vitoriosa"; "vejo que valeu apenas eu acreditar em Deus e segundo em mim".*
- **acreditar no futuro:** *"e eu acreditando no meu futuro".*
- **construir o futuro:** *"eu tinha que construir meu futuro".*
- **ter certeza de uma coisa:** *"de uma coisa eu tinha certeza a partir daquele dia eu era uma professora"; "Uma coisa eu tenho certeza, que estou contribuindo para com a educação do meu município".*
- **ter conhecimento:** *"a partir daquele dia eu era uma professora, mesmo sem ter conhecimento"; "sabe aquele professor vazio, sem conhecimento, perdido no espaço?"; "você fica como monitora e com isso você vai adquirindo experiência e conhecimento"; "poder buscar mais conhecimento para poder ser uma professora de verdade"; "é muito ruim a gente ser cobrada por algo que você não conhece"; "comecei a sentir que o meu conhecimento e minha visão já não era como antes"; "vou aprofundar cada vez mais o meu conhecimento"; "o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento".*

Alva estabelece a distinção enfática entre os dois "tipos" de professora: a professora leiga e a professora formada em magistério (professora de verdade, ideal). A leiga é a professora vazia, sem conhecimento, perdida no espaço, que dá aulas monótonas, vazias, sem rendimento, e cuja experiência é desqualificada: *"a minha experiência como professora leiga, foi as das piores que aconteceu em minha vida"*. A professora formada é educadora, é a que pesquisa, questiona, prepara planos de aula, possui conhecimentos e contribui para

com a educação de seu município, e cuja experiência é enaltecida: *"a minha experiência como professora formada em magistério foi maravilhosa"*.

Há ainda a professora da brincadeira, da escola do faz-de-conta, a escola do quintal, dos "litros". Essa é a professora do sonho de Alva: *"Quando ainda pequena de sete anos sempre tive o sonho de ser professora. (...) quando eu tinha sete anos de idade, sempre brincava no quintal, de ser professora"*.

A história da passagem da professora leiga para a professora formada, a história de *como se tornou professora*, vai sendo acompanhada por mudanças léxicas no discurso de Alva. Mas não só. Alva também mostra que vai se reconhecendo professora de um jeito diferente, a depender do lugar a partir do qual ela fala:

- Quando Alva tem a lembrança de sua infância e fala de seu *sonho* de ser professora, do *dom* enunciado por sua mãe, de sua brincadeira com os *litros*, ela se refere a isso de forma positiva. Na cena escolar da brincadeira, ser **professora de brincadeira** é lembrada como uma experiência prazerosa.
- A passagem da professora de brincadeira para a professora leiga também é narrada no registro do prazer, da euforia até: *"aquilo pra mim foi o máximo, sair voando para dar a notícia a meu esposo que eu já estava empregada, como professora"*. Ser **professora leiga**, com toda a sensação de despreparo descrita por Alva, não impedia que ela se reconhecesse como uma professora: *"de uma coisa eu tinha certeza apartir daquele dia eu era uma professora"*. Leiga, Alva se reconhecia professora, ainda que ela quisesse ser uma **professora de verdade**.
- Alva resolve voltar a estudar para concluir o 1º grau. Depois que termina o supletivo, ela faz uma apreciação negativa de sua experiência como professora leiga: *"a minha experiência como professora leiga, foi as das piores que aconteceu em minha vida"*. Alva vê agora a professora leiga que ela foi como "menos professora". Ela queria ser uma **professora ideal**.
- Quando ainda aluna do curso de formação em magistério, Alva diz que a sua *visão* e o seu *conhecimento* começam a mudar, *já não eram como antes*. O curso de formação faz um corte em seu discurso. Em contraposição à professora leiga que foi, ela diz: *"a minha experiência como **professora formada** em magistério foi maravilhosa"*. O seu discurso assinala que houve uma mudança em sua condição de professora: *"quando chego a pensar que eu era antes, e olho para mim hoje"*. Alva é agora uma professora formada.

Para Alva, o que sustenta a professora leiga é a busca de um *sonho* (ser professora de verdade, ideal) e a certeza de estar construindo um *futuro*. A escola que deram a Alva foi a escola do quintal, dos "litros". A escola que ela foi buscar foi outra. E por meio da escola, ela procurou sua inserção social: o lugar de aluna, seu registro de nascimento, sua condição de cidadania, o lugar de professora.

Como fez a passagem da professora do quintal, dos "litros", para a professora "de verdade", "ideal", é a história que ela conta em sua redação.

2. Ilca

2.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Ilca**

Como me tornei professor(a)

Minha história é bastante complicada. Desde quando cursei a 1ª série, com 10 anos de idade tive uma professora que me deixou apaixonada pela profissão. Ela era uma pessoa incomparável, meiga, carinhosa e muito gentil, com isso meu sonho era de ser professora e igualzinha a ela.

Mas foi em vão, só tive a oportunidade de cursar até a 2ª série primária. Uma seca muito grande castigou a minha região e tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola. Mesmo assim eu não desisti. Já sabia ler e escrever e não parei por aí, em minha casa havia um rancho de guardar carro de boi e meus vizinhos tinham várias crianças que não sabiam ler nem escrever. Eu muito peralta me achando o máximo, resolvi convidar as crianças para brincar em minha casa e a brincadeira era de escolinha, meu pai me deu a mão, arrumou uns banquinhos e todas as semanas duas ou três vezes eles iam brincar comigo. Isso no início do ano. Quando foi em maio do mesmo ano fizemos uma festinha no dia das mães. Meu pai todo feliz fez questão de convidar todos os vizinhos. Para mim foi o máximo.

Até ali ninguém de fora sabia do que acontecia em nossas brincadeiras. Nessa festinha cantamos cânticos para as mães fazendo-lhes omenagens, elas que nunca haviam recebido uma omenagem ficaram emocionadas. Eu toda feliz da vida continuei a ensinar mesmo de brincadeira, com isso várias crianças aprenderam a ler e escrever. Eu usava materiais meus e de meus irmãos que mamãe havia guardado.

No final do ano um tio foi nos visitar e pediu que eu fosse com ele para continuar meus estudos, não pensei duas vezes fui! Vem novamente um grande problema, meu tio precisava mudar de cidade, onde ele iria morar só tinha até a 3ª série e eu já cursava a 4ª série. Voltei novamente para casa de meus pais parando então pela segunda vez. Fiquei revoltada e comecei a arrumar meu enchoval deixando de lado aquele sonho considerado por mim o mais belo de todos. Casei tive cinco filhos quatro meninas e um menino. Daí em diante só pensei em cuidar de casa, marido e filhos, até que um dia meu irmão mais velho resolveu dar a volta no Brasil e chegando aqui em Tucumã, ficou apaixonado com as matas. Voltando para casa conseguiu convencer toda família em mudar, viemos direto para a zona rural do município de Tucumã onde não havia escola, eu com três filhos para estudar, fiquei desesperada pensando como fazer.

Como tinham várias crianças na localidade onde vivia-mos resolvemos implantar uma escolinha. Minha irmã que já havia cursado a 5ª série seria a nossa professora. Tudo isso durou pouco, logo ela se casou e precisou deixar a escola. Foi aí que surgiu a minha oportunidade fui obrigada assumir a turminha mesmo sem haver concluído a 4ª série. Enfrentei várias dificuldades, não

tinha estradas e além disso o caminho era no meio da mata e tinha um regato que quando chovia eu teria que atravessar as crianças nas costas. Isso não era tudo a escola era um rancho de palha, material didático era o mínimo.

No final do ano surgiu em Ourilândia um curso de alfabetização, ministrado pelas irmãs escolares do Rio Grande do Sul. Não perdi tempo, participei do curso foi o que me ajudou bastante. Logo em seguida as mesmas Irmãs ministraram também um curso supletivo de 5ª à 8ª série. Eu apaixonada pelos estudos conversei com as Irmãs e fiz uma prova a que me deu o direito de ingressar no supletivo e cursar de 5ª à 8ª série. O que não foi fácil, pois já tinha cinco filhos a caçula com apenas dois anos de idade tendo que ficar com a mais velha de 12 anos durante um mês.

Todas as férias eu deixava marido e filhos e deslocava para Ourilândia, lá passava passava o mês estudando e só voltava quando encerrava o curso.

Nesse período houve muitas barreiras: morte de um irmão e de um cunhado, mas não desisti, continuei firme e venci.

Em 1993 foi implantado em Tucumã os projetos Gavião I e Gavião II, engressei no gavião II onde tive grande dificuldade novamente, desta vez foi pior, mamãe sofreu derrame, logo em seguida a morte de meu pai, que foi barra. Mas grassas a Deus superei.

Passamos muitas etapas sem estudar por falta do prefeito. Em 1999 concluí o magistério que me deu o direito de deixar de ser professora leiga, pois era o que eu mais sonhava em minha vida.

2.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): Ilca

Como me tornei professor(a)

Minha história é bastante complicada. Desde quando cursei a 1ª série, com 10 anos de idade tive uma professora que me deixou apaixonada pela profissão. Ela era uma pessoa incomparável, meiga, carinhosa e muito gentil, com isso meu sonho era de ser professora e igualzinha a ela.

O que seria *complicado* na história de Ilca? É curioso que ela comece sua redação se referindo à sua história dessa forma para, em seguida, falar da identificação com a professora que a fez se apaixonar pela profissão.

De saída, Ilca reporta-se ao início de sua escolarização, aos 10 anos.

Ilca marca a sua ligação com a "*profissão*" (de professora) pela identificação com a sua professora da 1ª série, que engendrou em si esse sonho (aos 10 anos de idade). Ilca fala das qualidades dessa professora como *pessoa*: "*era uma pessoa incomparável, meiga, carinhosa e muito gentil*". E diz: "*com isso meu sonho era de ser professora e igualzinha a ela*". "*Com isso*", ou seja, com essa experiência de conhecer uma pessoa com essas qualidades (meiga, carinhosa, gentil), Ilca quis ser professora e (além disso) igualzinha àquela pessoa que foi a sua professora. Assim, o "sonho" de ser professora foi introduzido por sua própria professora, e o "modelo" de ser professora também: ser meiga, carinhosa e gentil.

Mas foi em vão, só tive a oportunidade de cursar até a 2ª série primária. Uma seca muito grande castigou a minha região e tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola. Mesmo assim eu não desisti. Já sabia ler e escrever e não parei por aí, em minha casa havia um rancho de guardar carro de boi e meus vizinhos tinham várias crianças que não sabiam ler nem escrever. Eu muito peralta me achando o máximo, resolvi convidar as crianças para brincar em minha casa e a brincadeira era de escolinha, meu pai me deu a mão, arrumou uns banquinhos e todas as semanas duas ou três vezes eles iam brincar comigo. Isso no início do ano. Quando foi em maio do mesmo ano fizemos uma festinha no dia das mães. Meu pai todo feliz fez questão de convidar todos os vizinhos. Para mim foi o máximo.

Até ali ninguém de fora sabia do que acontecia em nossas brincadeiras. Nessa festinha cantamos cânticos para as mães fazendo-lhes omenagens, elas que nunca haviam recebido uma omenagem ficaram emocionadas. Eu toda feliz da vida continuei a ensinar mesmo de

brincadeira, com isso várias crianças aprenderam a ler e escrever. Eu usava materiais meus e de meus irmãos que mamãe havia guardado.

"Mas foi em vão, só tive a oportunidade de cursar até a 2ª série primária. (...) tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola". Ilca está dizendo que seu sonho de ser professora não se realizaria: ele caiu no vazio (*em vão*), pois ela só cursou até a 2ª série primária e estava impossibilitada de continuar estudando. Ilca vincula a realização do sonho de ser professora à possibilidade de estudar, ser aluna.

É curioso que Ilca faça essa afirmação - *"mas foi em vão"* - no presente, já que efetivamente ela depois se tornou professora. Vista a partir do presente, aquela situação se mostra como uma interrupção passageira, embora tenha durado mais de uma dezena de anos, como se verá na redação. Mas o que importa mesmo destacar é que na percepção atual dela houve um sonho que *"foi em vão"*.

Ilca fala de sua escolarização interrompida e da impossibilidade de prosseguir-la em consequência do lugar onde ela vai morar: *"tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola"*.

Ela diz que *mesmo assim* (num lugar onde não havia escola), *não desistiu*. Podemos pensar que ela *não desistiu* da escola.

No restante da redação ela não volta a falar no sonho de ser professora ligado à referência de ser igualzinha àquela que foi sua professora na 1ª série, apesar de fazer esse registro no começo da redação.

Ilca muda para o interior, onde não havia escola, e diz: *"Mesmo assim eu não desisti. Já sabia ler e escrever e não parei por aí"*. Ela fala aqui de um movimento de superação da condição em que se encontrava. Seus instrumentos para isso são a leitura e a escrita, que ela *"já"* havia conquistado.

Já sabendo ler e escrever, Ilca convida as crianças de seus vizinhos para brincar de *escolinha* em sua casa, num rancho de guardar carro de boi. Ela *funda* uma escola de brincadeira. Seu discurso é de *fundação* de um lugar - lugar escolar - em que ela é a professora. Ilca *"já sabia ler e escrever"*; as crianças *"não sabiam ler nem escrever"*. A professora sabe; os alunos não sabem. Está assim estabelecida uma relação de ensino-aprendizagem. Ali, no *"rancho de guardar carro de boi"*, funcionava uma escola (de brincadeira). E Ilca era a professora.

Ilca é propositiva: ela funda uma escola e antecipa seu lugar de professora. Ela se diz *"muito peralta"* e que se achava *"o máximo"*. Sua fala mostra a euforia e a empolgação de uma menina precoce (uma criança peralta, arteira, transgressora) encenando com autoridade o papel de professora.

Ilca se revestia da autoridade de ser professora, e essa autoridade era, de certa forma, reforçada por seus pais e pela comunidade que a reconheciam nesse lugar. O pai lhe dá a mão nessa empreitada (e não uma mão); a mãe, os materiais que havia guardado; a comunidade comparece à festinha que Ilca promove. Há um reconhecimento da ocupação desse lugar. Para ela, isso é "*o máximo*". Mas "*o máximo*" mesmo é ela ser reconhecida como professora por esse olhar que vem de fora, desses "outros" que participam de sua história.

Ilca diz: "*e todas as semanas duas ou três vezes eles (as crianças) iam brincar comigo. Isso (brincar) no início do ano. Quando foi em maio do mesmo ano fizemos uma festinha no dia das mães. (...) Até ali (até a festinha) ninguém de fora sabia do que acontecia em nossas brincadeiras*". A festa do dia das mães é um marco. *Até ali*, a festa, no mês de maio, as crianças iam brincar e ninguém de fora sabia o que acontecia nas brincadeiras. O que acontecia se dá a conhecer na festa. Com a festa, Ilca mostra aos outros, à comunidades, a escola que ela fundou. E ela mostra isso por meio da comemoração do dia das mães, como uma atividade festiva da escola. A escola para ela era aquilo, e ela era uma professora.

Ilca conta que na festinha homenagearam as mães. E diz: "*elas que nunca haviam recebido uma omenagem ficaram emocionadas*". As mães daquele lugar nunca haviam recebido uma homenagem? Ou Ilca estaria se referindo a uma homenagem nos moldes escolares? Pode-se pensar que aquela festa (como uma atividade escolar) estava cumprindo um papel de coesão social naquela comunidade, congregando as pessoas num lugar "*onde não havia escola*".

Ilca assinala que sua escola era uma escola de brincadeira: "*resolvi convidar as crianças para brincar em minha casa e a brincadeira era de escolinha, (...) e todas as semanas duas ou três vezes eles iam brincar comigo. (...) Até ali ninguém de fora sabia do que acontecia em nossas brincadeiras. (...) Eu toda feliz da vida continuei a ensinar mesmo de brincadeira*".

As referências que Ilca faz à *escolinha de brincadeira* são positivas e trazidas por termos superlativos. Era "*peralta*" e se achava "*o máximo*". Seu pai estava "*todo feliz*", a festinha foi "*o máximo*", as mães ficaram "*emocionadas*". "*Toda feliz da vida*" ela continuou a ensinar as crianças que "*aprenderam a ler e escrever*".

Ela sugere a responsabilidade que o lugar de professora implica: "*Eu toda feliz da vida continuei a ensinar mesmo de brincadeira*". E mostra que teve resultados: "*com isso*", ou seja, feliz e ensinando, *mesmo de brincadeira*, "*várias crianças aprenderam a ler e escrever*".

No final do ano um tio foi nos visitar e pediu que eu fosse com ele para continuar meus estudos, não pensei duas vezes fui! Vem novamente um grande problema, meu tio precisava mudar de cidade, onde ele iria morar só tinha até a 3ª série e eu já cursava a 4ª série. Voltei novamente para casa de meus pais parando então pela segunda vez. Fiquei revoltada e comecei

a arrumar meu enchoval deixando de lado aquele sonho considerado por mim o mais belo de todos. Casei tive cinco filhos quatro meninas e um menino. Daí em diante só pensei em cuidar de casa, marido e filhos, até que um dia meu irmão mais velho resolveu dar a volta no Brasil e chegando aqui em Tucumã, ficou apaixonado com as matas. Voltando para casa conseguiu convencer toda família em mudar, viemos direto para a zona rural do município de Tucumã onde não havia escola, eu com três filhos para estudar, fiquei desesperada pensando como fazer.

Mais uma vez Ilca se mostra em movimento de superação de uma condição que lhe é dada. Ela é propositiva. Diante do convite do tio ela diz: *"não pensei duas vezes fui!"*.

É interessante notar aqui como ela se refere à sua escolaridade de outro modo, mostrando o seu crescimento como aluna. Antes falou: *"só tive a oportunidade de cursar até a 2ª série primária"*. Agora diz: *"eu já cursava a 4ª série"*.

"Vem novamente um grande problema, meu tio precisava mudar de cidade, onde ele iria morar só tinha até a 3ª série e eu já cursava a 4ª série". O grande problema que se repete aqui é a sua mudança para um lugar onde ela fica impossibilitada de estudar. Ilca volta para a casa de seus pais, interrompendo seus estudos pela segunda vez.

Com essa segunda interrupção em seus estudos, Ilca se mostra *revoltada e desistente*.

Ilca diz que deixou de lado *"aquele sonho considerado o mais belo de todos"*. Provavelmente ela está se referindo ao seu sonho de ser professora e igualzinha à sua professora, que mencionou no início da redação. Não podendo ser aluna, ela deixa de lado o seu sonho de ser professora. Ela estabelece aqui, mais uma vez, a relação entre *ser aluna* e *ser professora*. Antes havia dito que o seu sonho de ser professora *"foi em vão"* porque só teve a *"oportunidade de cursar até a 2ª série"*. Agora ela diz que, parando de estudar, teve que *deixar de lado* o sonho que considerava o mais belo de todos. A escola ensina que, para ser professora, é preciso passar antes por ela como aluna.

Diferentemente do momento anterior, em que diz que *não desistiu, não parou por aí*, Ilca agora diz que *deixou de lado* o seu sonho e, *daí em diante*, só pensou *em cuidar de casa, marido e filhos*. Casamento e filhos aparecem como limitadores do prosseguimento de sua trajetória escolar.

A impossibilidade de prosseguir nos estudos é reportada aos locais onde ela morava:

- *"tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola"*;
- *"meu tio precisava mudar de cidade, onde ele iria morar só tinha até a 3ª série e eu já cursava a 4ª série. Voltei novamente para casa de meus pais parando então pela segunda vez"*;
- *"viemos direto para a zona rural do município de Tucumã onde não havia escola"*.

Agora casada e com 5 filhos, Ilca muda para a zona rural do município de Tucumã, *"onde não havia escola"*. Ela repete assim a sua história, de quando sua família mudou para o

interior, onde *"não havia escola"*. Nessa segunda cena, podemos pensar que ela, agora adulta, continua incluída nesses a quem falta a escola: *"eu com três filhos para estudar, fiquei desesperada pensando como fazer"*.

Como tinham várias crianças na localidade onde vivia-mos resolvemos implantar uma escolinha. Minha irmã que já havia cursado a 5ª série seria a nossa professora. Tudo isso durou pouco, logo ela se casou e precisou deixar a escola. Foi aí que surgiu a minha oportunidade fui obrigada assumir a turminha mesmo sem haver concluído a 4ª série. Enfrentei várias dificuldades, não tinha estradas e além disso o caminho era no meio da mata e tinha um regato que quando chovia eu teria que atravessar as crianças nas costas. Isso não era tudo a escola era um rancho de palha, material didático era o mínimo.

"Como tinham várias crianças na localidade onde vivia-mos resolvemos implantar uma escolinha. Minha irmã que já havia cursado a 5ª série seria a nossa professora". Com isso Ilca confirma a hipótese anterior. Ela ingressou nessa escola na condição de aluna, junto com os seus filhos.

Mais uma vez Ilca *funda* a escola num lugar onde ela não existe. Ela e sua irmã *resolvem implantar* uma escola. Agora é a irmã de Ilca, que havia cursado até a 5ª série, que assume o lugar de professora.

A irmã de Ilca *"se casou e precisou deixar a escola"*, como já havia acontecido com ela. *Casamento e lugares* (geralmente no interior) aparecem como fatores que interrompem o processo de escolarização e, agora, o trabalho. *"Foi aí"*, com o casamento da irmã, que surgiu a *"oportunidade"* de Ilca: ela é *"obrigada"* a assumir a *"turminha"*. Por que Ilca diz que foi *"obrigada"* a assumir a turma, falando ao mesmo tempo que esta foi a sua *"oportunidade"*?

Ilca se refere à escola que fundou com sua irmã no diminutivo, *"escolinha"*, como o fez com a *"escolinha"* de brincadeira. Do mesmo modo, ela fala de *"turminha"*. Na *escolinha* de brincadeira havia *"banquinhos"* e ela fez uma *"festinha"*. Embora se achasse *"o máximo"*, e que a experiência da festinha também tivesse sido *"o máximo"*, Ilca emprega diversas palavras no diminutivo quando se refere ao universo escolar, quando é professora de brincadeira e quando é professora leiga.

Ilca fala das *"várias dificuldades"* que enfrentou como professora leiga naquela escola: *"não tinha estradas e além disso o caminho era no meio da mata e tinha um regato que quando chovia eu teria que atravessar as crianças nas costas. Isso não era tudo a escola era um rancho de palha, material didático era o mínimo"*. As dificuldades referidas são obstáculos de natureza física (falta de estradas, caminho na mata, regato) e problemas de material e equipamentos (insuficiência de material didático, funcionamento da escola num rancho de palha). Já a experiência como professora de brincadeira, embora também num rancho (de guardar carro de boi), com material aproveitado que sua mãe guardara, com uns

banquinhos arrumados por seu pai, é descrita de outra forma, mais entusiasta. Ilca se achava o máximo, estava feliz e continuava ensinando, mesmo de brincadeira. E as crianças aprenderam a ler e escrever. Ela não falava em dificuldades. A referência à escola de brincadeira é feita numa perspectiva extremamente positiva e propositiva.

Na cena da professora de brincadeira, Ilca *convida* as crianças para brincar de escolinha. Achando-se o *máximo*, e tendo cursado *só até a 2ª série*, ela diz que "*já sabia ler e escrever*" e que ensina várias crianças a ler e escrever. Na cena da professora leiga, Ilca se diz *obrigada* a assumir a turma, *mesmo sem haver concluído a 4ª série*. O que ela tem a dizer agora, como professora leiga, são as dificuldades que enfrentou.

Observe-se que quando se refere às *várias dificuldades* que enfrentou, Ilca não se reporta a dificuldades pedagógicas relacionadas à aprendizagem das crianças ou ao fato de ter que ensinar conteúdos sem ter ela mesma concluído a 4ª série. As dificuldades referidas são dificuldades de natureza física: falta de estradas, caminho na mata, regato para atravessar. Ela diz ainda que a escola era um rancho de palha e que havia o mínimo de material didático. Ilca está falando das dificuldades de se fazer o percurso até a escola, e a uma escola que é precária. Estaria ela falando das dificuldades de sua própria trajetória de escolarização? Seria essa a história "*complicada*" a que ela se refere no início de sua redação?

No final do ano surgiu em Ourilândia um curso de alfabetização, ministrado pelas irmãs escolares do Rio Grande do Sul. Não perdi tempo, participei do curso foi o que me ajudou bastante. Logo em seguida as mesmas Irmãs ministraram também um curso supletivo de 5ª à 8ª série. Eu apaixonada pelos estudos conversei com as Irmãs e fiz uma prova a que me deu o direito de ingressar no supletivo e cursar de 5ª à 8ª série. O que não foi fácil, pois já tinha cinco filhos a caçula com apenas dois anos de idade tendo que ficar com a mais velha de 12 anos durante um mês.

Todas as férias eu deixava marido e filhos e deslocava para Ourilândia, lá passava passava o mês estudando e só voltava quando encerrava o curso.

Nesse período houve muitas barreiras: morte de um irmão e de um cunhado, mas não desisti, continuei firme e venci.

Em 1993 foi implantado em Tucumã os projetos Gavião I e Gavião II, engressei no gavião II onde tive grande dificuldade novamente, desta vez foi pior, mamãe sofreu derrame, logo em seguida a morte de meu pai, que foi barra. Mas grassas a Deus superei.

Passamos muitas etapas sem estudar por falta do prefeito. Em 1999 concluí o magistério que me deu o direito de deixar de ser professora leiga, pois era o que eu mais sonhava em minha vida.

Ilca diz que *participou* de um curso de *alfabetização* que a ajudou bastante. Pelo modo como fala, fica parecendo que era ela quem estava sendo alfabetizada nesse curso.

Ilca está mostrando o seu movimento em direção à escola, a retomada de seus estudos, falando fortemente na 1ª pessoa do singular: "participei do curso"; "conversei com as Irmãs"; "fiz uma prova a que me deu o direito de ingressar no supletivo"; "engressei no gavião II". Ela agora *ingressa* em um lugar por *direito*, e não por *obrigação*. Esse lugar agora é uma conquista sua, um *direito* seu.

Para poder estudar, Ilca continuava tendo que se deslocar de um lugar para outro (Ourilândia). O acesso à escola continuava sendo difícil. E as dificuldades continuam sendo referidas sobretudo como dificuldades espaciais: os lugares são distantes; os percursos, acidentados; os obstáculos, físicos. Os lugares referidos nas dificuldades não são lugares sociais, são lugares físicos.

A história de escolarização de Ilca é contada em meio a perdas e interrupções. No percurso da 1ª à 4ª série ela interrompe a escola por duas vezes. Quando a retoma para fazer o supletivo de 5ª à 8ª série, já casada e com 5 filhos, perde um irmão e um cunhado. Durante o ensino médio (curso de magistério) perde seu pai e sua mãe adoece. Além disso, ela passou várias etapas sem estudar por falta de dinheiro (ingressou no curso de magistério em 93 e o concluiu em 99). São suas palavras: "*não foi fácil*", "*houve muitas barreiras*", "*tive grande dificuldade novamente*", "*foi barra*".

Se há perdas e interrupções na trajetória escolar de Ilca, sua redação também narra uma história de superações. Houve desafios diante dos quais ela precisou *não desistir, não parar, não pensar, não perder tempo, continuar firme, vencer*; tendo que *superar*, inclusive, a perda de seu pai e o derrame de sua mãe:

- "*Mesmo assim eu não desisti*";
- "*Já sabia ler e escrever e não parei por aí*";
- "*não pensei duas vezes fui*";
- "*Não perdi tempo, participei do curso*";
- "*Nesse período houve muitas barreiras (...), mas não desisti, continuei firme e venci*";
- "*mamãe sofreu derrame, logo em seguida a morte de meu pai, que foi barra. Mas graças a Deus superei*".

Ilca encerra a sua redação com esta frase: "*Em 1999 conclui o magistério que me deu o direito de deixar de ser professora leiga, pois era o que eu mais sonhava em minha vida*". O *direito de deixar de ser professora leiga* é uma consequência da *conclusão do magistério*. O curso de magistério confere uma autorização legal, um *direito*: habilita a ser professor. O que Ilca destacou com a conclusão do curso de magistério foi a condição legal que, por *direito*, ela alcançou: *deixar de ser professora leiga*. Parece, porém, que a *negação* da condição de professora leiga é mais forte do que a *afirmação* da condição de professora formada.

No início da redação Ilca diz que tinha o *sonho* de *ser professora*. No final, diz que o que mais *sonhava* em sua vida era *deixar de ser professora leiga*. Ilca diz que só pôde se reconhecer professora quando, por *direito*, ela deixou de ser professora leiga.

A história de *como Ilca se tornou professora* narra a sua saga como *aluna* que lutou para prosseguir seus estudos até concluir o curso de magistério, o que lhe deu o direito de deixar de ser professora leiga. *Tornar-se professora* é poder ser aluna e deixar de ser professora leiga.

3. Maria

3.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Maria**

Como me tornei professor(a)

Sempre sonhei em ser professora, mas pelo fato de meus pais morarem no interior de Goiás, só tive a oportunidade de estudar até a 4ª série, naquela época era muito difícil pra quem morava no interior pois não tínhamos escolas com graus de estudo mais elevado então parei de estudar, e meus pais eram daqueles "muito seguro" com os filhos, não confiavam em ninguém, para colocar os filhos na casa pra estudar, portanto fiquei alguns anos trabalhando com a minha família.

Fui convidada por uma tia para dar aula para os filhos dela pelo seguinte motivo: ela havia ficado viúva e tinha seis filhos e os mesmos nunca tinham ido a escola, pois era muito difícil acesso a escola, como ela não podia sair da fazenda para morar na cidade. Surgiu então minha primeira oportunidade como professora, não tinha nenhuma experiência, só mesmo um imenso prazer em exercer esta função mas mesmo assim dei aulas para aquelas crianças da forma como eu aprendi com os meus professores e todos eles aprenderam ler, escrever e a fazer contas, fiquei contente porque consegui isso em pouco tempo, não me recordo mais o período que passei ali com eles ensinando e eu tinha apenas desesseis anos.

Depois retornei à casa dos meus pais e fiquei morando com eles, aí apareceu um jovem na minha vida, começamos a namorar, namoramos dois anos decidimos a nos casar, sete anos depois do casamento voltei a estudar a 5ª série, não foi fácil, porque eu já tinha meus cinco filhos e eram todos pequenos, mas como sempre pensando em ser professora.

Continuei batalhando até que surgiu uma oportunidade em 1989, estava ainda cursando a 8ª série.

Fui convidada a trabalhar como professora leiga na Escola (Municipal) Estadual Riachuelo com uma 1ª série, alguns pais não gostaram porque eu não tinha o 2º grau, então não ia deixar os filhos estudar com professor analfabeto, mas mesmo assim não me sentir incapaz, comecei a trabalhar sempre procurando aprimorar o meu serviço da melhor forma possível, quando eu tinha dificuldade pedia informações com os colegas de trabalho. Quando chegou o final do ano letivo meus alunos estavam todos muito bem, passaram para 2ª série sem nenhum problema me senti capaz com o objetivo alcançado, pois educação para mim é o máximo.

A partir do segundo ano já tinha obtido experiência e a diretora daquela escola gostou da forma que eu dava as aulas, e no entanto, como as crianças gostavam de mim, por o carinho que elas recebiam e ali todas iam desenvolvendo suas atividades, da melhor forma possível.

Então a diretora me deu uma 3ª série fui muito bem, já estava cursando o primeiro ano Técnico em Magistério no Colégio Estadual de Nova Fátima e ficava a cinco quilômetros de onde eu morava e eu estudava a noite, na companhia de meus dois filhos mais velhos, um cursando a 7ª série e a outra cursando a 8ª série. Em toda essa história o pior de tudo foi no mandato de um prefeito corrúptico que foi eleito, e meu esposo também foi eleito a vereador contra, então tinha o carro colocado pelo prefeito anterior para carregar os alunos, mas quando o novo prefeito foi apossado proibiu que eu e meus filhos andasse no carro.

Então passamos a ir a pé e quando terminava as aulas, meu esposo ia buscar de moto todos os dias.

No entanto foi muito sofrido mas nunca pensei em desistir em nenhum momento difícil da minha vida, pois estava lutando por uma coisa, que sempre quis fazer.

Quando concluí o 2º grau em dezembro de 1992, fui convidada a trabalhar com as disciplinas: português e matemática de 5ª a 8ª série. Adorei o convite pois quase todos aqueles já tinham estudado comigo e nem só por isso, mas porque eu já me sentia mais segura na sala de aula, pois adquiri muitas experiências com a minha professora de estágio que muito orientava como os formandos dar uma boa aula.

Além do conhecimento que eu já tinha com a prática em sala de aula, ela estagiava com os formandos em todas as séries, foi uma ótima orientadora na minha formação profissional tirou muitas dúvidas naquilo que eu sentia dificuldade.

Em 1996 fui convidada para assumir a direção da Escola Estadual Riachuelo na qual, eu já trabalhava a cinco anos, e era muito querida por todos dali, tanto pelos alunos, como os colegas e os pais.

Fiquei dois anos na direção e depois no final de 1997 tive que vir embora para São Félix, sai deixando muita saudade mas tinha que acompanhar meu esposo que havia comprado terra no Município de São Félix.

Quase não acostumo aqui no Pará porque deixei a minha família que tanto amo.

Mas por outro lado foi muito bom. Chegando em São Félix fui convidada pela Secretária de Educação Maria Aparecida para assumir a direção da Escola Municipal Padre Josimo Tavares que fica a 22 km de São Félix.

Então aceitei o convite tomei posse no dia 25 de janeiro de 1998, na qual estou atuando, com novas experiências e pretendo aprender muito mais com essa maravilhosa oportunidade que surgiu e me foi permitido estar cursando o 3º grau do curso de Pedagogia que sempre sonhei em fazer-lo por ser um curso lindo que temos aprendido muita coisa importante para o nosso dia a dia.

"Mestre é quem, ensinando, faz nascer no aluno um grande desejo de aprender."

3.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Maria**

Como me tornei professor(a)

Sempre sonhei em ser professora, mas pelo fato de meus pais morarem no interior de Goiás, só tive a oportunidade de estudar até a 4ª série, naquela época era muito difícil pra quem morava no interior pois não tínhamos escolas com graus de estudo mais elevado então parei de estudar, e meus pais eram daqueles "muito seguro" com os filhos, não confiavam em ninguém, para colocar os filhos na casa pra estudar, portanto fiquei alguns anos trabalhando com a minha família.

Maria começa sua redação fazendo referência ao sonho de ser professora, à sua escolarização interrompida e à oposição ativa de seus pais ao seu sonho de ser professora.

Ela diz que ser professora era um sonho, "*mas*" que só teve a oportunidade de estudar até a 4ª série. A conotação adversativa mas introduz uma restrição ao seu sonho de ser professora. É como se ela dissesse: quem "*só*" estuda até a 4ª série não pode sonhar em ser professora. Ter estudado somente até a 4ª série é pouco, insuficiente para ser professora.

Maria explica porque *só teve a oportunidade de estudar até a 4ª série* e aí, logo de saída, seus pais aparecem na condição de quem morava no interior, o que dificultava a escolarização da filha. Além disso, os pais "*muito seguro*" não promovem a continuidade dos estudos dela. A impossibilidade de Maria continuar estudando está associada, portanto, ao lugar onde ela mora (interior), à inexistência de escolas "*com graus de estudo mais elevado*", e aos seus pais "*muito seguro*".

Ela diz que ficou "*trabalhando*", e não *morando* com a sua família.

Fui convidada por uma tia para dar aula para os filhos dela pelo seguinte motivo: ela havia ficado viúva e tinha seis filhos e os mesmos nunca tinham ido a escola, pois era muito difícil acesso a escola, como ela não podia sair da fazenda para morar na cidade. Surgiu então minha primeira oportunidade como professora, não tinha nenhuma experiência, só mesmo um imenso prazer em exercer esta função mas mesmo assim dei aulas para aquelas crianças da forma como eu aprendi com os meus professores e todos eles aprenderam ler, escrever e a fazer contas, fiquei contente porque consegui isso em pouco tempo, não me recordo mais o período que passei ali com eles ensinando e eu tinha apenas desesseis anos.

O lugar de professora é ocupado pelo *convite* feito por um terceiro: "fui convidada por uma tia para dar aula".

Tal como acontecera a Maria, seus primos estavam impossibilitados de freqüentar a escola. A dificuldade referida é de *acesso à escola*: "*ela (a tia) havia ficado viúva e tinha seis filhos e os mesmos nunca tinham ido a escola, pois era muito difícil acesso a escola*". A tia "*não podia sair da fazenda para morar na cidade*". A escola estava na cidade e era inacessível aos primos de Maria, que moravam na fazenda, tanto quanto para ela, que morava no interior.

Maria diz que essa foi a sua primeira "*oportunidade*" como professora (antes disse que só teve a "*oportunidade*" de estudar até a 4ª série). Ser professora, como estudar, seria uma *oportunidade* que poderia ou não surgir na vida dela.

Maria se nomeia professora: "*surgiu então minha primeira oportunidade como professora*". Ela se diz professora e dá aulas, *mesmo* não tendo experiência, só um imenso prazer: "*não tinha nenhuma experiência, só mesmo um imenso prazer em exercer esta função mas mesmo assim dei aulas para aquelas crianças*".

Como professora de seus primos, Maria reporta-se à *forma* como deu aulas: "*da forma como eu aprendi com os meus professores*". No lugar de aluna, Maria aprendeu com seus professores, dentre outras coisas, como dar aulas, como ser professora. Observa-se aqui o intercâmbio entre o lugar de aluna e o lugar de professora.

Maria faz uma apreciação positiva de seu trabalho: "*todos eles aprenderam ler, escrever e a fazer contas*".

Ela diz que ficou contente "*porque*" conseguiu ensinar seus primos a ler, escrever e contar em pouco tempo, em contraste com o percurso de sua própria escolarização que, como se verá, se desdobra num tempo muito longo.

"*não me recordo mais o período que passei ali com eles ensinando e eu tinha apenas desesseis anos*". Será que Maria se considerava muito jovem para a tarefa que assumiu? Estaria ela ressaltando que entrou precocemente no lugar de professora, aos 16 anos?

Maria se apresenta por aquilo que tem de *pouco* e pelas *limitações* externas que lhe são colocadas:

- "só tive a oportunidade de estudar até a 4ª série";
- "*era muito difícil pra quem morava no interior*";
- "*não tínhamos escolas com graus de estudo mais elevado*";
- "*parei de estudar*";
- "*meus pais eram daqueles 'muito seguro'*";
- "*não tinha nenhuma experiência*";
- "*só mesmo um imenso prazer em exercer esta função*";
- "*eu tinha apenas desesseis anos*"

Não obstante, ela faz referências positivas ao seu trabalho: seus alunos *aprendem em pouco tempo* e ela fica *contente* com isso. Ela fala na *oportunidade* e no *prazer* em ser professora.

Depois retornei à casa dos meus pais e fiquei morando com eles, aí apareceu um jovem na minha vida, começamos a namorar, namoramos dois anos decidimos a nos casar, sete anos depois do casamento voltei a estudar a 5ª série, não foi fácil, porque eu já tinha meus cinco filhos e eram todos pequenos, mas como sempre pensando em ser professora.

Continuei batalhando até que surgiu uma oportunidade em 1989, estava ainda cursando a 8ª série.

Fui convidada a trabalhar como professora leiga na Escola (Municipal) Estadual Riachuelo com uma 1ª série, alguns pais não gostaram porque eu não tinha o 2º grau, então não ia deixar os filhos estudar com professor analfabeto, mas mesmo assim não me sentir incapaz, comecei a trabalhar sempre procurando aprimorar o meu serviço da melhor forma possível, quando eu tinha dificuldade pedia informações com os colegas de trabalho. Quando chegou o final do ano letivo meus alunos estavam todos muito bem, passaram para 2ª série sem nenhum problema me senti capaz com o objetivo alcançado, pois educação para mim é o máximo.

Depois do casamento segue-se a sua volta aos estudos. Isso é diferente da cena anterior onde os pais "*muito seguro*" não promovem a continuidade dos estudos de Maria.

A referência ao namoro, casamento e nascimento dos filhos é condensada. Muito provavelmente isso se deu pelo próprio foco da redação: *tornar-se professora*.

A escolarização incompleta atravessa a vida, o casamento, a maternidade de Maria. O sonho de ser professora também atravessa a sua história: "*mas como sempre pensando em ser professora*".

Ela emprega pela terceira vez a palavra "*oportunidade*". Pela segunda vez diz que "*surge uma oportunidade*".

Ela diz que *continuava batalhando* até que *surge uma oportunidade*. Maria mostra-se aqui em uma posição ativa, de quem buscava alguma coisa.

Até aqui, Maria fala de dificuldades e obstáculos para conseguir *estudar*: dificuldades de acesso à escola; pais "*muito seguro*"; casamento; *já* ter 5 filhos.

Ela diz que surgiu uma "*oportunidade*" (foi convidada para trabalhar como professora leiga) e observa: "*estava ainda cursando a 8ª série*". Ela parece chamar a atenção para alguma coisa que estaria fora do tempo (antecipada, precoce). Assim ela o fez quando disse

que ensinou seus primos e "*tinha apenas desesseis anos*". Mas Maria pode estar também assinalando uma condição de *insuficiência* para ser professora.

Ela diz: "*Fui convidada a trabalhar como professora leiga*". Quando foi dar aulas para seus primos, Maria se disse "*professora*". Agora, convidada a trabalhar em uma escola pública, ela qualifica essa professora: "*professora leiga*".

Mais uma vez ela ocupa o lugar de professora por meio de um *convite*.

Mais uma vez ela chama a atenção para o que não tem: "*não tinha o 2º grau*". Observe-se como essa "insuficiência" aparece em sua redação:

- "*só tive oportunidade de estudar até a 4ª série*";
- "*eu tinha apenas desesseis anos*";
- "*estava ainda cursando a 8ª série*";
- "*eu não tinha o 2º grau*".

Maria mostra uma condição desfavorável e a superação dessa condição. Era professora leiga, não tinha o 2º grau, alguns pais não gostaram de ela ser professora, "*mas mesmo assim*" ela *não se sentiu incapaz*. E faz referências muito positivas ao seu trabalho: fala que procurava *aprimorar* o seu serviço *da melhor forma possível*; que no final do ano letivo os seus alunos estavam *todos muito bem* e *passaram* para a segunda série *sem nenhum problema*; que ela se sentiu *capaz* e que seu objetivo foi *alcançado*. Ou seja, com tantos fatores que poderiam ser tomados como impeditivos ou limitadores, ainda assim ela se autoriza a assumir esse lugar de professora e apresenta com otimismo os resultados de seu trabalho. Professora leiga, Maria se reconhecia uma professora *capaz*.

"*Fui convidada a trabalhar como professora leiga (...), alguns pais não gostaram porque eu não tinha o 2º grau, então não ia deixar os filhos estudar com professor analfabeto*". Por que ela alinha "*professora leiga*" e "*professor analfabeto*"?

A partir do segundo ano já tinha obtido experiência e a diretora daquela escola gostou da forma que eu dava as aulas, e no entanto, como as crianças gostavam de mim, por o carinho que elas recebiam e ali todas iam desenvolvendo suas atividades, da melhor forma possível.

Então a diretora me deu uma 3ª série fui muito bem, já estava cursando o primeiro ano Técnico em Magistério no Colégio Estadual de Nova Fátima e ficava a cinco quilômetros de onde eu morava e eu estudava a noite, na companhia de meus dois filhos mais velhos, um cursando a 7ª série e a outra cursando a 8ª série. Em toda essa história o pior de tudo foi no mandato de um prefeito corrupto que foi eleito, e meu esposo também foi eleito a vereador contra, então tinha o carro colocado pelo prefeito anterior para carregar os alunos, mas quando o novo prefeito foi apossado proibiu que eu e meus filhos andasse no carro.

Então passamos a ir a pé e quando terminava as aulas, meu esposo ia buscar de moto todos os dias.

No entanto foi muito sofrido mas nunca pensei em desistir em nenhum momento difícil da minha vida, pois estava lutando por uma coisa, que sempre quis fazer.

"A partir do segundo ano já tinha obtido experiência". Ela agora começa a mostrar que "já" tem alguma coisa: *experiência*.

Maria diz que a diretora gostou da forma como ela dava aulas. Qual seria a sua "forma" de dar aulas? Seria a "forma" que aprendeu com seus professores, como ela se referiu no início da redação?

Ela diz que as crianças desenvolviam suas atividades "da melhor forma possível", assim como ela desenvolvia o seu trabalho (aprimorava o seu serviço) "da melhor forma possível". A palavra "forma" aparece quatro vezes em seu texto:

- "dei aulas para aquelas crianças da forma como eu aprendi com os meus professores";
- "sempre procurando aprimorar o meu serviço da melhor forma possível";
- "a diretora daquela escola gostou da forma que eu dava as aulas";
- "desenvolvendo suas atividades, da melhor forma possível".

Maria parece aceitar desafios e acompanhar os efeitos de sua capacidade (leiga) de ensinar, nos alunos. A referência para dizer que ela deu certo são os alunos: os alunos serem aprovados, os alunos gostarem dela.

A diretora *gostou* da forma como Maria deu aulas; as crianças *gostavam* dela. Maria se vê querida por essas pessoas.

Como professora leiga, ela se refere sempre a uma atuação bem sucedida:

- "todos eles aprenderam ler, escrever e fazer contas (...) isso em pouco tempo";
- "quando chegou o final do ano letivo meus alunos estavam todos muito bem, passaram para a 2ª série sem nenhum problema";
- "a diretora gostou da forma que eu dava as aulas";
- "todas (as crianças) iam desenvolvendo suas atividades, da melhor forma possível";
- "fui muito bem".

"Então", ou seja, com experiências referidas como positivas, a diretora dá a Maria uma turma de 3ª série. Mais uma vez o lugar de professora vem de fora, lhe é oferecido pelo "outro".

Veja-se como, na referência a estar cursando o magistério, ela fala de si de um modo diferente: "já estava cursando o primeiro ano Técnico em Magistério". Isso é bem diferente

de dizer: "só tive a oportunidade de estudar até a 4ª série"; "tinha apenas desesseis anos"; "ainda estava cursando a 8ª série"; "não tinha o 2º grau". O emprego do advérbio "já" indica uma suficiência, e isso aparece em seu texto quando ela diz que está cursando o magistério.

A progressão da escolarização de Maria vai sendo acompanhada de sua promoção como professora. Quando tinha a 4ª série primária, foi professora de seus primos; tendo a 8ª série, foi convidada a trabalhar com uma turma de 1ª série. *Já* cursando o 1º ano do magistério, a diretora lhe dá uma 3ª série.

Novamente Maria se refere a dificuldades quando está na condição de aluna: a escola ficava a cinco quilômetros de sua casa, ela estudava a noite e ia para a escola à pé. O acesso à escola nunca foi fácil para ela e as dificuldades referidas são: inexistência de escolas, isolamento geográfico, grandes distâncias, falta de meios para se deslocar à escola. Na história de Maria, pode-se pensar que "*o pior de tudo*" esteja referido às dificuldades de seu percurso como aluna. Os *momentos difíceis* de sua história são narrados em relação ao percurso de sua escolarização; percurso interrompido e acidentado, inclusive geograficamente.

Ela diz: "*mas nunca pensei em desistir (...) pois estava lutando por uma coisa, que sempre quis fazer*". Antes disse: "*não foi fácil, (...) mas como sempre pensando em ser professora*"; "*Continuei batalhando até que surgiu uma oportunidade*". Não é fácil, mas Maria luta e batalha. Ela não desiste do sonho de ser professora.

Quando concluí o 2º grau em dezembro de 1992, fui convidada a trabalhar com as disciplinas: português e matemática de 5ª a 8ª série. Adorei o convite pois quase todos aqueles já tinham estudado comigo e nem só por isso, mas porque eu já me sentia mais segura na sala de aula, pois adquiri muitas experiências com a minha professora de estágio que muito orientava como os formandos dar uma boa aula.

Além do conhecimento que eu já tinha com a prática em sala de aula, ela estagiava com os formandos em todas as séries, foi uma ótima orientadora na minha formação profissional tirou muitas dúvidas naquilo que eu sentia dificuldade.

Pela terceira vez Maria diz que é "*convidada*" a trabalhar como professora (e como professora leiga, mais uma vez).

Ao aceitar o convite para dar aulas para turmas de 5ª à 8ª série, Maria repete a experiência de estar exercendo a docência na condição de professora leiga. E diz que *adorou* esse convite.

Maria diz que adorou o convite "*porque*" já se sentia mais segura em sala de aula, "*pois*" tinha adquirido muitas experiências com a sua professora de estágio (no lugar de aluna,

portanto). Reaparece aqui o intercâmbio entre o lugar de aluna e o lugar de professora. Maria adquire experiências para ser professora com a sua professora de estágio. Lembre-se que ela já havia dito que deu aulas para seus primos da forma como aprendeu com os seus professores. Aqui também reaparece o acento na *forma*, no *como fazer*: "*minha professora de estágio (...) orientava como os formandos dar uma boa aula*".

"Quando concluí o 2º grau em dezembro de 1992, fui convidada a trabalhar com as disciplinas: português e matemática de 5ª a 8ª série. Adorei o convite pois quase todos aqueles já tinham estudado comigo e nem só por isso, mas porque eu já me sentia mais segura na sala de aula". Observe-se que a *maior segurança* de Maria aparece no contexto em que ela já concluiu o 2º grau magistério. Com o curso de magistério ela se sente "*mais segura*" em sala de aula.

Maria diz: "*além do conhecimento que eu já tinha com a prática em sala de aula (...)*". Ela agora diz que tem "*conhecimento*" com a prática em sala de aula. A palavra "*conhecimento*" aparece assim no contexto em que ela conta sobre o estágio, finalização do curso de formação. Até então ela referia-se a ter ou não ter "*experiência*": "*não tinha nenhuma experiência*"; "*já tinha obtido experiência*"; "*adquiri muitas experiências*".

O curso de formação dá *conhecimentos*. Provavelmente isso passa a ter importância para dizer se ela continuará ou não sendo *convidada* a ser professora. Ou seja, se ela será ou não valorizada no que já se autoriza fazer (por *experiência* ou por *conhecimento*).

O emprego do advérbio "*já*" indica que Maria está apropriada de alguma coisa:

- "*A partir do segundo ano já tinha obtido experiência*";
- "*porque eu já me sentia mais segura na sala de aula*";
- "*Além do conhecimento que eu já tinha com a prática em sala de aula*".

Maria refere-se aqui à sua "*formação profissional*". Afinal de contas, ela já não era mais "*professora leiga*".

Maria diz que sua professora tirou *muitas dúvidas* naquilo que ela *sentia dificuldade*. Somente agora, depois que concluiu o magistério e que é uma professora formada, Maria diz que tinha *dúvidas* e *dificuldade*. Isso não apareceu antes em seu texto, quando ela narrou as suas experiências como professora leiga. Até aqui, as dificuldades narradas foram sempre referidas ao seu percurso de escolarização (contado como acidentado e interrompido), e não às suas experiências como professora. Ao contrário, a sua atuação como professora sempre era referida como bem sucedida: "*todos eles aprenderam ler, escrever e fazer contas (...) isso em pouco tempo*"; "*quando chegou o final do ano letivo meus alunos estavam todos muito bem, passaram para a 2ª série sem nenhum problema*"; "*a diretora gostou da forma que eu dava as aulas*"; "*todas (as crianças) iam desenvolvendo suas atividades, da melhor forma possível*"; "*fui muito bem*". Observa-se, assim, que a passagem pelo curso de magistério é acompanhada por uma mudança em seu discurso. É como se só agora, professora formada, ela pudesse falar de sua experiência como professora leiga de um outro jeito, referindo-se a *dúvidas* e *dificuldades*.

Em 1996 fui convidada para assumir a direção da Escola Estadual Riachuelo na qual, eu já trabalhava a cinco anos, e era muito querida por todos dali, tanto pelos alunos, como os colegas e os pais.

Fiquei dois anos na direção e depois no final de 1997 tive que vir embora para São Félix, sai deixando muita saudade mas tinha que acompanhar meu esposo que havia comprado terra no Município de São Félix.

Quase não acostumo aqui no Pará porque deixei a minha família que tanto amo.

Mas por outro lado foi muito bom. Chegando em São Félix fui convidada pela Secretária de Educação Maria Aparecida para assumir a direção da Escola Municipal Padre Josimo Tavares que fica a 22 km de São Félix.

Então aceitei o convite tomei posse no dia 25 de janeiro de 1998, na qual estou atuando, com novas experiências e pretendo aprender muito mais com essa maravilhosa oportunidade que surgiu e me foi permitido estar cursando o 3º grau do curso de Pedagogia que sempre sonhei em fazer-lo por ser um curso lindo que temos aprendido muita coisa importante para o nosso dia a dia.

"Mestre é quem, ensinando, faz nascer no aluno um grande desejo de aprender."

Mais uma vez Maria recebe *convites*; agora, para ser diretora. No crescimento de suas experiências profissionais, ela agora é promovida a diretora.

Maria prossegue fazendo apreciações positivas de si e de seu trabalho. Ela é *convidada*; é *muito querida* por todos: alunos, colegas e pais; saiu da escola deixando *muita saudade*. Ela se vê querida, competente, convidada. Todas são qualidades positivas. Se o seu percurso como aluna aparece acidentado e cheio de percalços, a sua experiência como professora é sempre referida de forma positiva e exitosa.

Mais uma vez ela faz referência a uma escola distante: a escola Padre Josimo Tavares ficava a 22 km de São Félix do Xingu. O *acesso difícil à escola*, é referido em várias passagens de seu texto, e está sempre relacionado à inexistência de escolas nos lugares onde se mora e à distância que se deve percorrer para se chegar a ela, quando ela existe:

- "*pelo fato de meus pais morarem no interior de Goiás, só tive a oportunidade de estudar até a 4ª série, naquela época era muito difícil pra quem morava no interior pois não tínhamos escolas com graus de estudo mais elevado então parei de estudar*";
- "*os mesmos (seus primos) nunca tinham ido a escola, pois era muito difícil acesso a escola, como ela não podia sair da fazenda para morar na cidade*";

- *"já estava cursando o primeiro ano Técnico em Magistério no Colégio Estadual de Nova Fátima e ficava a cinco quilômetros de onde eu morava".*

Maria fala de vários *deslocamentos*, assim como do impedimento em se fazê-los: ela viaja para a fazenda; sua tia não pode sair da fazenda para morar na cidade; ela retorna à casa dos pais; muda-se para São Félix do Xingu.

A finalização da redação de Maria se dá num ritmo acelerado e condensado. Ela diz que está atuando como diretora *"com novas experiências"* e que pretende *"aprender muito mais"* com o curso de pedagogia. Maria se mostra em movimento, em crescimento.

Em sua redação, Maria emprega quatro vezes a palavra *"oportunidade"*. Em três situações, a *oportunidade* foi algo que *"surgiu"* para ela:

- *"surgiu então minha primeira oportunidade como professora";*
- *"Continuei batalhando até que surgiu uma oportunidade em 1989";*
- *"com essa maravilhosa oportunidade que surgiu e me foi permitido o estar cursando o curso de Pedagogia".*

Além de ser dito como uma *"oportunidade que surgiu"*, o curso de pedagogia aparece como uma concessão, uma *permissão* conferida por um terceiro, e não como uma conquista sua, assim como os lugares de professora e diretora, que ela ocupou por meio de *convites* feitos por terceiros.

Em sua redação, Maria diz que *continuou batalhando*, que *não se sentiu incapaz*, que *aprimorou o seu serviço da melhor forma possível*, que *nunca pensou em desistir*, que *estava lutando por uma coisa que sempre quis fazer*. Não obstante ela mostrar o seu investimento pessoal, a sua *luta por uma coisa que sempre quis fazer*, as promoções de Maria vêm de fora, de um terceiro que a convoca a ir ocupando os lugares de professora e de diretora:

- *"Fui convidada por uma tia para dar aula para os filhos dela";*
- *"Fui convidada a trabalhar como professora leiga";*
- *"Então a diretora me deu uma 3ª série";*
- *"Quando concluí o 2º grau, fui convidada a trabalhar com as disciplinas: português e matemática";*
- *"Em 1996 fui convidada para assumir a direção da Escola Estadual Riachuelo";*
- *"Chegando em São Félix fui convidada para assumir a direção da Escola Municipal Padre Josimo Tavares".*

Pode-se dizer aqui da existência de uma *rede discursiva* que produz, junto com Maria, uma autorização para que ela ocupe esses lugares na escola.

Maria diz que com o curso de pedagogia ela tem *"aprendido muita coisa importante"* e que pretende *"aprender muito mais"*. O curso de pedagogia aparece, assim, vinculado à possibilidade de ela continuar *aprendendo*. Maria se coloca aqui na posição de *aluna*, no lugar de quem *aprende*. Afinal de contas, pode-se pensar, ela escreveu a redação na posição

de aluna minha, no curso de pedagogia. E ela fala no coletivo: "temos *aprendido muita coisa importante para o nosso dia a dia*". Ao final da redação, do lugar de aluna, Maria fala para mim, sua professora. E inclui em sua fala os outros alunos da turma de pedagogia.

O centramento na *aprendizagem* aparece na última frase de sua redação sob a forma de uma citação. Com essa frase, Maria chama a atenção para a relação entre ensino e aprendizagem: "*Mestre é quem, ensinando, faz nascer no aluno um grande desejo de aprender*".

É curioso que Maria encerre a sua redação com uma citação em que define o que é *ser professor* (definição da identidade do "mestre") a partir do anonimato. O enunciado não é dela; vem entre aspas e se coloca como um enunciado anônimo.

4. Gleice

4.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Gleice**

Como me tornei professor(a)

Cheguei em Tucumã em julho de 1987. Nem me passava pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula. Havia concluído apenas a 5ª série do ensino fundamental e não havia possibilidade de continuar estudando, porque morava na zona rural e não tinha condições de vir para a cidade continuar os estudos.

Como a escolinha que existia na região era muito distante, conversei com a professora e comecei a ensinar minha irmã caçula e minhas sobrinhas em casa. No final do bimestre eu ia com elas à escola para que fizessem as provas com a professora.

Certo dia, já no final do quarto bimestre, quando cheguei à escola, a professora me fez a proposta para assumir uma das turmas da escola no ano seguinte. Fiquei surpresa e prometi a ela que iria pensar sobre o assunto e que depois lhe dava a resposta. Como eu teria que ir com as meninas pra escola porque não havia estradas suficiente para que elas pudessem ir sozinhas, resolvi aceitar a proposta. Mas tinha medo de não conseguir desenvolver um bom trabalho, mas pelo menos estava disposta a experimentar.

No começo do ano letivo de 1988, a professora da escola fez uma reunião com os pais e me apresentou a eles dizendo que eu estava disposta a assumir uma das turmas. Os pais acharam o máximo, pois na época era muito raro encontrar pessoas por ali com o grau de instrução mais elevado do que o meu.

Então os pais não perderam tempo, construíram outro ranchinho bem próximo a escolinha para que eu e outra professora pudéssemos trabalhar no mesmo horário.

Enquanto construíam, eu me enchia de entusiasmo preparando para dar aulas, com os poucos livros que a professora havia me emprestado. Nem sabia se existia plano de aula, estava apenas revisando os conteúdos, pois já havia esquecido um montão de coisa e teria que relembrar para não passar vergonha diante das crianças.

Depois de alguns dias de "preparo", chegou o dia de começar as aulas. Entrei na sala até trêmula de tanto nervosismo. Nos primeiros dias de aula fiquei muito embaraçada, pois era muito tímida. Cheguei a pensar em desistir, mas a outra professora estava sempre me animando, logo acostumei com a turma e comecei a aprender a lidar com as dificuldades.

A escola não tinha carteiras, os alunos sentavam em bancos feitos com ripas de açaí pregadas em tocos de madeira que às vezes caíam e até machucava as crianças. Mas mesmo assim era compensador ver aquelas crianças cheias de entusiasmo por estar estudando. Isso me dava forças para continuar a batalha, mesmo recebendo um salário miserável.

Durante esse primeiro ano de experiência, sofri bastante, cheguei a desesperar e abandonar a sala com os alunos, decidida a não voltar mais ali para lecionar porque uma aluna desobedeceu-me.

No dia seguinte entreguei os livros para a professora sem sentir pesar. Mas uma semana depois os pais fizeram uma reunião e me convidaram para participar. Depois de muito debate na reunião os pais pediram para que eu voltasse a trabalhar, pois caso contrário a turma perderia o ano, porque não havia outro professor para assumi-la. Diante do apêlo dos pais e dos alunos, não tive outra opção, acabei voltando para a escola e fiquei até o final do ano.

No início do ano de 1989, foi implantada uma escola mais próximo da minha casa. Então fui contratada para trabalhar nela. Comecei o ano letivo com muita disposição, mas sentia a necessidade de estudar. Logo depois, surgiu a oportunidade de participar de um curso de alfabetização para capacitação de professores leigos em Ourilândia do Norte. Não perdi tempo, engressei no curso e participei até o final. Apreendi muita coisa importante para lidar em sala de aula. Mas, não continuei trabalhando por muito tempo porque casei em julho do mesmo ano. E como tantas mulheres, era totalmente governada pelo marido que não deixou que eu continuasse trabalhando.

Dois anos depois, fiquei viúva e voltei para casa dos meus pais, onde recebi apoio deles e de meus irmãos para voltar a trabalhar e recomeçar os estudos. Agora a dificuldade para estudar já era maior porque estava com minha filha ainda pequena, mas mesmo assim continuei estudando, e em 1993 concluí o ensino fundamental através do supletivo e pude ingressar no projeto Gavião II afim de cursar o magistério.

Cursando o magistério, descobri que muita coisa que eu fazia estava errada, a partir daí comecei a corrigir os erros para que os alunos não ficassem prejudicados.

Com o passar do tempo, as escolas começaram melhorar, já estavam construídas de tábuas. Assim as condições de trabalho também melhoraram, já era mais fácil conseguir material didático e merenda escolar, mas só que tinha que levá-los na cabeça ou em carroção de bois uma boa distância para chegar à escola.

Com toda essa luta e sacrifício, em 1999 consegui realizar um grande sonho, concluir o magistério. E ainda estava exausta do curso de magistério quando surgiu a esperança de vir a faculdade para Tucumã. E em pouco tempo, o que parecia um sonho tornou realidade. Não tive dúvida, escolhi o curso de Pedagogia pois gosto muito de trabalhar com crianças e acho uma barra trabalhar com adolescentes.

Reconhecendo que o conhecimento não é estático, já estou pensando em uma possível pós graduação. Sei que é difícil, mas não é impossível e pretendo estar sempre renovando os conhecimentos.

4.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Gleice**

Como me tornei professor(a)

Cheguei em Tucumã em julho de 1987. Nem me passava pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula. Havia concluído apenas a 5ª série do ensino fundamental e não havia possibilidade de continuar estudando, porque morava na zona rural e não tinha condições de vir para a cidade continuar os estudos.

Como a escolinha que existia na região era muito distante, conversei com a professora e comecei a ensinar minha irmã caçula e minhas sobrinhas em casa. No final do bimestre eu ia com elas à escola para que fizessem as provas com a professora.

Gleice inicia sua redação assinalando sua chegada a um lugar, num determinado tempo: "*Cheguei em Tucumã em julho de 1987*".

Ela se apresenta por aquilo que tem de pouco, por aquilo que não tem e pelas suas impossibilidades: *nem lhe passava pela cabeça* a idéia de trabalhar em sala de aula; havia concluído *apenas* a 5ª série do ensino fundamental; *não havia possibilidade* de continuar estudando, porque morava na zona rural; *não tinha condições* de ir para a cidade para continuar seus estudos.

Ela diz: "*Nem me passava pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula. Havia concluído apenas a 5ª série do ensino fundamental e não havia possibilidade de continuar estudando*". Ou seja, como passar pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula (ser professora), tendo apenas a 5ª série e sem possibilidade de continuar estudando? Como pensar em ser professora com essas limitações? Ter *apenas* a 5ª série, portanto, é insuficiente para ser professora. Há que se estudar, para ser professora.

Gleice marca a sua chegada em Tucumã e a impossibilidade de continuar estudando porque morava na zona rural. Ela registra, dessa forma, a interrupção de sua condição de aluna, em função do lugar onde morava. A continuidade de seus estudos dependia do seu deslocamento para a cidade, e isso Gleice *não tinha condições* de fazer. Há uma relação de dependência entre o local de moradia (zona rural ou cidade) e a possibilidade de se freqüentar a escola.

Gleice se refere a uma escolinha *muito distante* que existia na região. Pelo que conta, o acesso à escola parece *muito distante*, para ela.

Gleice está impossibilitada de continuar seus estudos, mas ensina àquelas que, como ela, não podem frequentar a escola por motivo de um isolamento geográfico.

Em sua casa, ela *ensina* à sua irmã caçula e suas sobrinhas. Podemos pensar que Gleice ensina com a autorização tácita da professora da escola pois, "*ao final do bimestre*", ela levava sua irmã e sobrinhas "*à escola para que fizessem as provas com a professora*".

Certo dia, já no final do quarto bimestre, quando cheguei à escola, a professora me fez a proposta para assumir uma das turmas da escola no ano seguinte. Fiquei surpresa e prometi a ela que iria pensar sobre o assunto e que depois lhe dava a resposta. Como eu teria que ir com as meninas pra escola porque não havia estradas suficiente para que elas pudessem ir sozinhas, resolvi aceitar a proposta. Mas tinha medo de não conseguir desenvolver um bom trabalho, mas pelo menos estava disposta a experimentar.

No começo do ano letivo de 1988, a professora da escola fez uma reunião com os pais e me apresentou a eles dizendo que eu estava disposta a assumir uma das turmas. Os pais acharam o máximo, pois na época era muito raro encontrar pessoas por ali com o grau de instrução mais elevado do que o meu.

"Certo dia, já no final do quarto bimestre". Ela começa a frase com a referência a um tempo indeterminado: "*certo dia*". Depois a situa com um tempo "escolar", medido por bimestres: "*final do quarto bimestre*".

"*Certo dia, já no final do quarto bimestre, quando cheguei à escola, a professora me fez a proposta para assumir uma das turmas da escola no ano seguinte. Fiquei surpresa*". O ingresso no lugar de professora é *proposto* por terceiros. Um "outro" ("*a professora*") faz a *proposta* e Gleice se diz pega de *surpresa*, mostrando não estar diretamente implicada nisso. Ela é surpreendida por uma *proposta*.

Gleice já havia dito que *nem lhe passava pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula*. Agora diz que *um certo dia* recebeu a *proposta* para assumir uma das turmas, e ficou *surpresa*. Gleice atribui seu ingresso no lugar de professora a circunstâncias externas, a fatores contingenciais, e não a um projeto seu.

Dizendo-se *surpresa* com a proposta que recebeu, ela parece contida: *promete* que vai *pensar* no assunto para *depois responder*. A fala de Gleice se dá no plano da racionalidade: vai submeter a proposta à apreciação (pensar para depois responder). Nesse plano também se dá a sua resposta. Ela pondera: já que tem que levar as meninas à escola, resolve aceitar. Essa é a justificativa que ela apresenta: "como eu teria que ir com as meninas pra escola porque não havia estradas suficiente para que elas pudessem ir sozinhas, resolvi aceitar a proposta".

Essa mediação da racionalidade aparece em outras passagens de sua redação, no emprego de palavras que supõem análise, ponderação, pensamento, o uso da razão:

- "Nem me passava pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula".
- "conversei com a professora e comecei a ensinar".
- "prometi a ela que iria pensar sobre o assunto e que depois lhe dava a resposta".
- "Como eu teria que ir com as meninas pra escola porque (...), resolvi aceitar a proposta".
- "Cheguei a pensar em desistir, mas".
- "Depois de muito debate na reunião".
- "Diante do apêlo dos pais e dos alunos, não tive outra opção, acabei voltando".
- "Não tive dúvida, escolhi o curso de Pedagogia".
- "Reconhecendo que o conhecimento não é estático".

Observe-se que Gleice usou palavras do campo semântico próprio do universo dos professores: *idéia, pensamento, conversa, escolha, debate, reconhecimento, cabeça*. Ela escreve duas vezes a palavra "*cabeça*". Primeiro diz: "*Nem me passava pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula*". Mais adiante, ela dirá: "*Assim as condições de trabalho também melhoraram, já era mais fácil conseguir material didático e merenda escolar, mas só que tinha que levá-los na cabeça*".

Não obstante pensar para responder, ou seja, de transitar no plano da racionalidade, a justificativa que Gleice apresenta para aceitar o trabalho na escola desliza para o campo da racionalização: "*Como eu teria que ir com as meninas pra escola porque não havia estradas suficiente para que elas pudessem ir sozinhas, resolvi aceitar a proposta*". Sua resposta é, no mínimo, curiosa. O que seriam "*estradas suficientes*" para que as meninas pudessem ir sozinhas à escola? De que (in)suficiência ela estaria falando?

Note-se que Gleice aceita a proposta da professora movida pelo atendimento à necessidade das "*meninas*". Com isso, é como se ela se desobrigasse ao compromisso com a tarefa de ser professora. Aqui ela marca ativamente a sua desimplicação com o seu ingresso nesse lugar.

O difícil acesso das pessoas à escola é referido como um problema de (in)suficiência de estradas: "*Como eu teria que ir com as meninas pra escola porque não havia estradas suficiente*".

Gleice aceita a proposta, "mas tinha medo de não conseguir desenvolver um bom trabalho". Ela tinha medo, "mas pelo menos estava disposta a experimentar". Com suas oposições ou restrições, ela vai dizendo o que faz. Gleice usa a conjunção adversativa "mas" em diversas passagens de seu texto. Na maioria dessas passagens, ela mostra haver a superação de uma certa condição, como se verá.

Em uma reunião, Gleice é apresentada aos pais: "*os pais acharam o máximo, pois na época era muito raro encontrar pessoas por ali com o grau de instrução mais elevado do que o meu*". Mais uma vez ela se refere ao local onde mora (zona rural) por qualidades negativas, pelo que falta: era "*muito raro*" encontrar "*por ali*" pessoas com o grau de instrução

superior à 5ª série (o grau de instrução de Gleice). Mas agora, naquele lugar, "*por ali*", Gleice se apresenta de um outro jeito: ela agora é uma *raridade*, pois tem um grau de instrução "*elevado*" para aquele lugar. Ela mostra agora o valor positivo, "*elevado*", de seu *grau de instrução*. Antes de dizer que os pais acharam "*o máximo*", ela se referiu à sua escolarização dizendo ter "*apenas a 5ª série do ensino fundamental*". Essa mudança em seu discurso aparece depois de um olhar que vem de fora, do "outro" (os pais). São os pais que a autorizam como professora. Isso é que é o máximo!

Gleice é rara. Isso justifica os pais acharem-na "*o máximo*". Esse é mais um recurso que coloca no outro a gestação de seu lugar de professora.

Ela diz: "*a professora da escola fez uma reunião com os pais e me apresentou a eles dizendo que eu estava disposta a assumir uma das turmas. Os pais acharam o máximo*". A professora *faz* a reunião, a professora *apresenta* Gleice aos pais, a professora *diz* que Gleice estava disposta a assumir a turma, os pais *acham* o máximo. Essas passagens reforçam a desimplicação de Gleice. O que ela tem é *disposição*. Ao mesmo tempo, essas passagens mostram como se foi instituindo o seu lugar de professora.

Gleice se refere ao seu grau de *instrução*, e não ao seu grau de *escolaridade*. Talvez "*por ali*" o nível de escolaridade formal não conte tanto para alguém se tornar professor. Talvez baste apenas ter um *grau de instrução mais elevado*, o reconhecimento e a aquiescência de outras pessoas para ocupar esse lugar (diretores, outros professores, pais de alunos) e muita *disposição e entusiasmo*.

Então os pais não perderam tempo, construíram outro ranchinho bem próximo a escolinha para que eu a outra professora pudéssemos trabalhar no mesmo horário.

Enquanto construíam, eu me enchia de entusiasmo preparando para dar aulas, com os poucos livros que a professora havia me emprestado. Nem sabia se existia plano de aula, estava apenas revisando os conteúdos, pois já havia esquecido um montão de coisa e teria que lembrar para não passar vergonha diante das crianças.

"*Então*", ou seja, com a *disposição* dessa pessoa que tinha um *grau de instrução elevado* para aquele lugar, "*os pais não perderam tempo*". Gleice diz que os pais "*não perderam tempo*". Ela também não. Mais adiante, dirá: "*Logo depois, surgiu a oportunidade de participar (...). Não perdi tempo, engressei no curso e participei até o final*". Parece que naquele lugar, "*por ali*", não há tempo a perder.

Gleice é professora, com a autorização da outra professora e, agora, dos pais dos alunos. São os próprios pais que ampliam o espaço da escola, construindo um *outro* ranchinho (provavelmente a *escolinha* também era um *ranchinho*; por isso ela diz "*outro*"), para que Gleice e a outra professora possam ensinar no mesmo horário. Naquele lugar há agora uma *outra* escola, o ranchinho, e uma *outra* professora, Gleice.

Ela diz: "*Então os pais (...) construíram outro ranchinho bem próximo a escolinha*". Há o *ranchinho* e a *escolinha*, um *bem próximo* do outro. Pelo modo como ela fala, parece que o "*outro ranchinho*" não é também uma escola. Está "*bem próximo*", mas ainda não é. Talvez a escola de Gleice (para além do *ranchinho*) estivesse ainda em processo de *construção*. E ela, em *preparação*, para ser professora: "*Enquanto construíam, eu me enchia de entusiasmo preparando para dar aulas*".

Gleice empregou palavras no diminutivo para se referir à escola: "*construíram outro ranchinho bem próximo a escolinha*"; como já fizera no 2º parágrafo da redação: "*como a escolinha que existia na região era muito distante*".

Enquanto se prepara para dar aulas, Gleice se apresenta numa condição de "não saber", de "esquecimento", de "precariedade": "*Enquanto construíam, eu me enchia de entusiasmo preparando para dar aulas, com os poucos livros que a professora havia me emprestado. Nem sabia se existia plano de aula, estava apenas revisando os conteúdos, pois já havia esquecido um montão de coisa*". O que ela tem é *entusiasmo*.

No *ranchinho*, parece que Gleice precisa de bem pouco para ser professora: *poucos* livros emprestados, conteúdos apenas *revisados*. Ela mesmo, professora, havia concluído *apenas* a 5ª série do ensino fundamental. Professora num *ranchinho*, ela *nem sabia* se existiam planos de aula. No entanto, essa professora (leiga) que se apresenta pelo pouco que tem, não é apreciada de forma negativa por Gleice.

Depois de alguns dias de "preparo", chegou o dia de começar as aulas. Entrei na sala até trêmula de tanto nervosismo. Nos primeiros dias de aula fiquei muito embaraçada, pois era muito tímida. Cheguei a pensar em desistir, mas a outra professora estava sempre me animando, logo acostumei com a turma e comecei a aprender a lidar com as dificuldades.

A escola não tinha carteiras, os alunos sentavam em bancos feitos com ripas de açaí pregadas em tocos de madeira que às vezes caíam e até machucava as crianças. Mas mesmo assim era compensador ver aquelas crianças cheias de entusiasmo por estar estudando. Isso me dava forças para continuar a batalha, mesmo recebendo um salário miserável.

Durante esse primeiro ano de experiência, sofri bastante, cheguei a desesperar e abandonar a sala com os alunos, decidida a não voltar mais ali para lecionar porque uma aluna desobedeceu-me.

No dia seguinte entreguei os livros para a professora sem sentir pesar. Mas uma semana depois os pais fizeram uma reunião e me convidaram para participar. Depois de muito debate na reunião os pais pediram para que eu voltasse a trabalhar, pois caso contrário a turma perderia o ano, porque não havia outro professor para assumi-la. Diante do apêlo dos pais e dos alunos, não tive outra opção, acabei voltando para a escola e fiquei até o final do ano.

Gleice diz: "*depois de alguns dias de 'preparo', chegou o dia de começar as aulas*". Ela escreve *preparo* entre aspas, levando o leitor a desconfiar da boa qualidade e da suficiência dele. Ainda mais que esse "*preparo*" foi feito em "*alguns dias*". Ela marca aqui uma condição de insuficiência. Afinal, ela diz que estava se preparando para dar aulas com os *poucos livros* que a outra professora tinha lhe *emprestado*; diz que *não sabia* se existiam planos de aula, e que estava "*apenas revisando*" os conteúdos que havia esquecido, para dar aulas. Gleice mostra com isso que estava apenas em "preparação", e não em "formação", para ser professora. Tornou-se professora dispondo tão somente, ou principalmente, de sua experiência como aluna, dos "conteúdos" que aprendera na escola de 1ª à 5ª série.

Gleice fala de vários aspectos negativos que poderiam dificultar/dificultaram o seu trabalho como professora:

- medo, nervosismo, embaraço, timidez, dificuldades, sofrimento, desespero, desistência;
- a precariedade de sua preparação: dispunha de poucos livros, que não eram seus; desconhecia a existência de planos de aula; apenas revisara conteúdos;
- a precariedade da escola: era um ranchinho, não tinha carteiras, os bancos eram feitos com ripas de açaí;
- o salário, que era miserável.

Não obstante tudo isso, ela conta que tinha *disposição, entusiasmo, ânimo, força*:

- "*mas pelo menos estava disposta a experimentar*".
- "*a professora da escola (...) me apresentou (...) dizendo que eu estava disposta a assumir uma das turmas*".
- "*Enquanto construíam, eu me enchia de entusiasmo*".
- "*mas a outra professora estava sempre me animando*".
- "*Mas mesmo assim era compensador ver aquelas crianças cheias de entusiasmo por estar estudando. Isso me dava forças para continuar a batalha*".

Mais adiante ainda dirá:

- "*Comecei o ano letivo com muita disposição*".

Ela diz: "*mas mesmo assim*", ou seja, em meio a tanta precariedade, "*era compensador*" ver o entusiasmo das crianças por estarem estudando. "*Isso*" (o entusiasmo das crianças) lhe "*dava forças para continuar a batalha*".

Embora diga que logo tenha se *acostumado* e que tenha *aprendido a lidar com as dificuldades*, Gleice diz que chegou a abandonar a sala de aula porque *uma aluna* lhe desobedeceu: "*Durante esse primeiro ano de experiência, sofri bastante, cheguei a desesperar e abandonar a sala com os alunos, decidida a não voltar mais ali para lecionar porque uma aluna desobedeceu-me. No dia seguinte entreguei os livros para a professora sem sentir pesar*". O que teria sido tão grave na *desobediência* de "*uma aluna*"? O que a

desobediência dessa aluna teria mobilizado em Gleice? "*Uma aluna*" parece pouco para desencadear tal reação, diante da disposição que Gleice relatou antes.

Notemos a ambigüidade da expressão: "*abandonar a sala com os alunos*". Seria *abandonar a sala de aula com os alunos* dentro dela, ou, *abandonar a sala de aula junto com os alunos*, ou seja, levando-os consigo? *Abandonando a escola com os alunos*, Gleice estaria esvaziando a escola, a sala de aula.

"*Mas uma semana depois os pais fizeram uma reunião e me convidaram para participar. Depois de muito debate na reunião os pais pediram para que eu voltasse a trabalhar (...)*". Mais uma vez os *pais* são mencionados, e mais uma vez em uma *reunião*, que é o modo próprio da escola se referir a eles. E Gleice volta a trabalhar. Os pais agora (re)autorizam Gleice a ocupar o seu lugar de professora.

Gleice volta para a escola mediante o *pedido* e o *apelo* dos pais. *Caso contrário*, ela diz, *a turma perderia o ano, porque não havia outro professor*. Mais uma vez o lugar de professora é proposto por terceiros, e mais uma vez ela diz que aceita esse lugar movida pelo atendimento à necessidade dos outros: agora, pais e alunos. Gleice não pôde fazer escolhas: "*não tive outra opção, acabei voltando para a escola e fiquei até o final do ano*".

Até aqui, Gleice aparece como uma professora *sem opção*. Ela não escolhe: recebe *proposta, convite, pedidos, apelos*. Mostra que não pode escolher, inclusive, deixar a sala de aula: "*não tive outra opção, acabei voltando para a escola e fiquei até o final do ano*".

Durante esse primeiro ano de experiência como professora (leiga), Gleice diz que *sofreu bastante*, chegou a se *desesperar* e a *abandonar* a sala de aula. Ela pode ter se acostumado com a turma e aprendido a lidar com as dificuldades, mas isso parece que não lhe poupou *sofrimento* e *desespero*. Pode-se pensar que o seu "*preparo*" (entre aspas) e *entusiasmo* não foram suficientes para lidar com os problemas da escola.

No início do ano de 1989, foi implantada uma escola mais próximo da minha casa. Então fui contratada para trabalhar nela. Comecei o ano letivo com muita disposição, mas sentia a necessidade de estudar. Logo depois, surgiu a oportunidade de participar de um curso de alfabetização para capacitação de professores leigos em Ourilândia do Norte. Não perdi tempo, engressei no curso e participei até o final. Aprendi muita coisa importante para lidar em sala de aula. Mas, não continuei trabalhando por muito tempo porque casei em julho do mesmo ano. E como tantas mulheres, era totalmente governada pelo marido que não deixou que eu continuasse trabalhando.

Dois anos depois, fiquei viúva e voltei para casa dos meus pais, onde recebi apoio deles e de meus irmãos para voltar a trabalhar e recomençar os estudos. Agora a dificuldade para estudar já era maior porque estava com minha filha ainda pequena, mas mesmo assim continuei estudando, e em 1993 concluí o ensino fundamental através do supletivo e pude engressar no projeto Gavião II afim de cursar o magistério.

Gleice é contratada para trabalhar em uma escola *mais próxima* de sua casa. A outra escola era *muito distante*. O ranchinho era *bem próximo* da escolinha. Note-se como ela se refere às escolas, freqüentemente, por distanciamentos e/ou aproximações.

Ela diz: "fui contratada para trabalhar nela (escola)". Gleice está se expressando na voz passiva. O "outro" é o sujeito agente da ação, e ela o sujeito passivo. Parece que o desejo não é seu, mas de um terceiro que lhe *contrata*, lhe faz *proposta*, *convida*, *pede*, *apela*. Gleice remete ao "outro" a responsabilidade pelo seu lugar de professora.

Mais uma vez ela diz que começou o seu trabalho com "*muita disposição*". Em seguida, ela registra a sua "*necessidade de estudar*".

Casamento e marido aparecem como fatores impeditivos à continuidade de seu trabalho: "não continuei trabalhando por muito tempo porque casei em julho do mesmo ano. E como tantas mulheres, era totalmente governada pelo marido que não deixou que eu continuasse trabalhando". Antes ela conta que o seu trabalho foi interrompido porque uma aluna desobedeceu-lhe: "durante esse primeiro ano (...) cheguei a desesperar e abandonar a sala com os alunos, decidida a não voltar mais ali para lecionar porque uma aluna desobedeceu-me. No dia seguinte entreguei os livros para a professora". Assim, nas duas experiências que teve como professora leiga, o trabalho de Gleice é interrompido, não obstante ela dizer que começa a fazê-lo com entusiasmo e muita disposição.

Nas duas vezes em que narra as experiências de interrupção de seu trabalho, Gleice se mostra numa condição de quem *não faz escolhas*, apenas aceita. Da primeira vez, ela volta a trabalhar na escola em atendimento aos pedidos e apelos dos *pais*; se dizendo *sem outra opção*. Da segunda vez, ela não continua trabalhando na escola porque era governada pelo *marido*. Até aqui em sua redação, aparece uma Gleice que não faz escolhas.

Surge então a *oportunidade* de ela participar de um curso para capacitação de "*professores leigos*". Pela primeira vez na redação ela está empregando o termo *professor leigo*. É interessante que o termo *professor leigo* aparece junto com as palavras "*alfabetização*" e "*capacitação*": "curso de alfabetização para capacitação de professores leigos". E Gleice não diz que o curso é de *alfabetização* para aprender a alfabetizar crianças ou adultos, mas "*alfabetização para capacitação de professores leigos*". Pode-se pensar que se trata de um curso para *alfabetizar o professor leigo*, para *capacitá-lo* a ser professor. Pode-se pensar que o *professor leigo*, pela sua "*preparação*" (entre aspas), precisa ser *alfabetizado* para ser *capacitado* na tarefa de ser professor.

Antes Gleice falou em "*preparo*" para dar aulas; preparo que ela fez sozinha com os poucos livros que tinha. Agora que faz um "*curso*" ela fala em "*capacitação*". Se na *preparação* para dar aulas Gleice *apenas revisou* conteúdos, agora ela *aprendeu muita coisa*. *Revisar* conteúdos que já sabia é diferente de *aprender* muitas coisas (provavelmente que ainda não sabia). "*Apenas*" denota a insuficiência dessa revisão e é diferente de (menos que) aprender *muita* coisa. Antes Gleice disse que se *acostumou* com a turma e que aprendeu a "*lidar com as dificuldades*". Agora ela diz que aprendeu muita coisa importante para "*lidar em sala de aula*". São dois momentos diferentes em sua trajetória de *tornar-se professora*. O que faz a

passagem de um momento para o outro é o *"curso de alfabetização para a capacitação de professores leigos"*.

Diante da *"oportunidade"* que surgiu, Gleice diz: *"não perdi tempo, engressei no curso e participei até o final"*. Assim como os pais *não perderam tempo* em construir a escola para os filhos estudarem, Gleice *não perde tempo* em ingressar na escola, como aluna também; não perde tempo diante da *"oportunidade"* de estudar. Desta vez, Gleice não só *ingressou* no curso, mas participou dele *"até o final"*. Quando fala de suas experiências como professora leiga, nas duas escolas em que trabalhou, ela fala de interrupções. Agora ela chama a atenção de que participou do curso *"até o final"*. Note-se também o *"até o final"* em contraste com *"havia concluído apenas a 5ª série"* do começo da redação, que marca outra interrupção. Aqui ela vai *até o final* do curso. Note-se também como é diferente: no início ela recebeu uma *proposta*; agora ela fala em *oportunidade*. E mais que isso: ela agora *ingressa* em um lugar, o de aluna, por um movimento próprio, e não por um convite: *"não perdi tempo, engressei no curso e participei até o final"*.

Gleice diz que ficou viúva e voltou para a casa dos pais, onde teve apoio para trabalhar e estudar. Se o marido não a apoiou, ela tem agora o apoio de sua família: pais e irmãos.

Ela diz também que *"agora (viúva e na casa dos pais) a dificuldade para estudar já era maior"* porque sua filha ainda era pequena. *"Mas"*, ela diz que *"mesmo assim"* (viúva, morando na casa dos pais e com uma filha pequena) continuou estudando, concluiu o ensino fundamental e ingressou no magistério. Mais uma vez ela diz que *ingressa* em um lugar.

É interessante notar que Gleice fala de uma dificuldade e, logo em seguida, de um movimento seu de superação: *"Agora a dificuldade para estudar já era maior (...), mas mesmo assim continuei estudando"*. Do mesmo modo, ela já havia dito: *"Cheguei a pensar em desistir, mas a outra professora estava sempre me animando"*; *"A escola não tinha carteiras (...). Mas mesmo assim era compensador"*; *"No dia seguinte entreguei os livros para a professora sem sentir pesar. Mas uma semana depois os pais fizeram uma reunião (...) acabei voltando"*. Mais adiante, ela ainda dirá: *"é difícil, mas não é impossível"*.

Observe-se que ela se refere à dificuldade em *estudar*, e não em trabalhar: *"a dificuldade para estudar já era maior"*. A partir daqui, Gleice dá destaque ao seu percurso como *aluna*:

- *"concluí o ensino fundamental"*;
- *"pude ingressar no projeto Gavião II afim de cursar o magistério"*;
- *"Cursando o magistério"*;
- *"em 1999 consegui realizar um grande sonho, concluir o magistério"*;
- *"E ainda estava exausta do curso de magistério quando surgiu a esperança de vir a faculdade para Tucumã"*;
- *"escolhi o curso de Pedagogia"*;
- *"já estou pensando em uma possível pós-graduação"*.

Nesses dois parágrafos de sua redação Gleice emprega o verbo *ingressar*: *"Não perdi tempo, engressei no curso e participei até o final"*; *"concluí o ensino fundamental através*

do supletivo e pode ingressar no projeto Gavião II afim de cursar o magistério". O que chama a atenção é que ela usa esse verbo no momento em que está dizendo do seu movimento em direção à escola para estudar, para aprender (fazer o *curso de capacitação* e fazer o *curso de magistério*, ambos que a preparam para ser professora). Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa, *ingressar* quer dizer: 1. *passar do exterior para o interior; entrar*, 2. *passar a fazer parte de algo*. Gleice parece estar fazendo uma passagem. Não diz mais que recebe *proposta* ou é *contratada*, nem que recebe *convites* ou *pedidos*. Ela *ingressa* em um lugar, por direito e/ou capacidade.

Quando aparece o termo "*engressei*", podemos ver que o verbo está conjugado na 1ª pessoa. Aqui Gleice aparece mais implicada, numa posição diferente de quando diz "*recebi uma proposta*", "*fui contratada*". Embora nessas outras expressões o verbo também esteja conjugado na 1ª pessoa, o seu emprego se dá na voz passiva. Naquele momento Gleice também se colocava na voz passiva, como alvo da ação do outro.

Cursando o magistério, descobri que muita coisa que eu fazia estava errada, a partir daí comecei a corrigir os erros para que os alunos não ficassem prejudicados.

Com o passar do tempo, as escolas começaram melhorar, já estavam construídas de tábuas. Assim as condições de trabalho também melhoraram, já era mais fácil conseguir material didático e merenda escolar, mas só que tinha que levá-los na cabeça ou em carroção de bois uma boa distância para chegar à escola.

"Cursando o magistério (ou seja, num processo oficial de formação), *descobri que muita coisa que eu fazia estava errada, a partir daí* (depois dessa descoberta, dentro do curso de magistério) *comecei a corrigir os erros para que os alunos não ficassem prejudicados*". O curso de magistério possibilita a Gleice descobrir que ela fazia coisas erradas, bem como que ela corrija os seus erros. O curso de magistério estabelece uma cisão em seu discurso; marca uma mudança. Falando do lugar de professora em formação, ela *descobre* seus erros e os *corrige*. De um outro lugar, Gleice agora avalia não tão positivamente o trabalho da professora leiga que ela foi. Aquele seu grau de instrução mais elevado e sua disposição e entusiasmo talvez já não sejam reconhecidos como suficientes para ser professora.

É interessante observar que no lugar de professora leiga, Gleice disse que "*estava apenas revisando os conteúdos, pois já havia esquecido um montão de coisa e teria que relembrar para não passar vergonha diante das crianças*". Agora, do lugar de professora em formação oficial, ela diz: "*comecei a corrigir os erros para que os alunos não ficassem prejudicados*". Antes ela não falava em *prejuízo* para as crianças; apenas não queria passar *vergonha* diante delas. Uma professora formada, no entanto, não pode fazer coisas erradas para não prejudicar os seus alunos. Assim, na condição de professora em formação, Gleice começa a corrigir os seus erros. Se a professora leiga erra, ela pode *passar vergonha diante das crianças*. Se a professora em formação/formada erra, ela pode *prejudicar os alunos*.

A professora leiga refere-se a *crianças*: "*para não passar vergonha diante das crianças*". A professora em formação refere-se a *alunos*: "*para que os alunos não ficassem prejudicados*".

A professora leiga *erra*: "*descobri que muita coisa que eu fazia estava errada*". A professora em formação *corrige os seus erros*: "*a partir daí comecei a corrigir os erros*".

Depois de registrar o seu ingresso no curso de magistério, Gleice se refere à *escola* e às *condições de trabalho* de um modo diferente: "*Com o passar do tempo, as escolas começaram a melhorar, já estavam construídas de tábuas*". Não eram mais "*ranchinhos*" com bancos feitos de "*ripas de açai*". "*Assim (com o passar do tempo e com as escolas começando a melhorar) as condições de trabalho também melhoraram, já era mais fácil conseguir material didático e merenda escolar*". Gleice fala em melhorias e facilidades, ainda que material didático e merenda escolar tenham que ser levados "*na cabeça ou em carroção de bois*". O que prevalece, porém, é a afirmação de que, *com o passar do tempo*, algumas coisas começaram a melhorar: as escolas e as condições de trabalho.

Gleice faz referência a um tempo indefinido, incerto: "*com o passar do tempo*"; assim com antes já dissera: "*certo dia*". É interessante notar que a referência à melhoria da escola e das condições de trabalho estão ligadas à passagem do tempo. Em "*com o passar do tempo*" temos a idéia de um tempo contínuo, em contraste com os tempos interrompidos da 5ª série, do abandono da sala de aula, da morte do marido. Talvez as coisas melhorem no decorrer de um tempo *contínuo*, fora do registro da interrupção.

Mais uma vez ela se refere à distância da escola: "*mas só que tinha que levá-los na cabeça ou em carroção de bois uma boa distância para chegar à escola*".

Com toda essa luta e sacrifício, em 1999 consegui realizar um grande sonho, concluir o magistério. E ainda estava exausta do curso de magistério quando surgiu a esperança de vir a faculdade para Tucumã. E em pouco tempo, o que parecia um sonho tornou realidade. Não tive dúvida, escolhi o curso de Pedagogia pois gosto muito de trabalhar com crianças e acho uma barra trabalhar com adolescentes.

Reconhecendo que o conhecimento não é estático, já estou pensando em uma possível pós graduação. Sei que é difícil, mas não é impossível e pretendo estar sempre renovando os conhecimentos.

Gleice fala na realização de um "*grande sonho*": "*concluir o magistério*". Logo em seguida diz que "*o que parecia um sonho (uma faculdade em Tucumã) tornou realidade*". É interessante que no final da redação ela se refira à conclusão do magistério como um *grande sonho*, quando no início ela falou que *nem lhe passava pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula*. Será que o seu *grande sonho* foi gestado durante o seu processo

de tornar-se professora? Ou será que por não poder continuar seus estudos seu *grande sonho* não poderia passar pela sua cabeça?

Gleice diz que "*ainda estava exausta do curso de magistério quando surgiu a esperança de vir a faculdade para Tucumã*". Ela mostra o seu esforço máximo na conclusão do magistério; foi à exaustão. E aí ela se supera! Em seguida aparecem a *faculdade*, a *pós-graduação*. Como o *conhecimento*, Gleice não está estática.

Gleice fala de possíveis *deslocamentos* que têm como referência a "cidade", onde seria possível continuar os estudos, fazer uma faculdade: "*não tinha condições de vir para a cidade continuar os estudos*"; "*quando surgiu a esperança de vir a faculdade para Tucumã*".

Gleice diz: "*surgiu a esperança de vir a faculdade para Tucumã*". Antes disse que "*surgiu a oportunidade*" de participar de um curso de alfabetização. A faculdade não é uma *oportunidade*, mas uma *esperança*, "*o que parecia um sonho*". *Esperança* indica algo mais inalcançável, menos à mão que *oportunidade*. Gleice se via muito longe da faculdade. A *pós-graduação* também é colocada nesse plano mais distante: "*já estou pensando em uma possível pós-graduação*".

Observe-se como as coisas *surgem*, aparecem para ela: "*surgiu a oportunidade*", "*surgiu a esperança*".

"*Não tive dúvida, escolhi o curso de Pedagogia pois gosto muito de trabalhar com crianças e acho uma barra trabalhar com adolescentes*". Note-se a mudança no discurso de Gleice. Ela aparece agora numa posição bem diferente daquela em que é surpreendida por um convite para ser professora, e em que tem que pensar para depois responder. Agora ela *escolhe* e não tem dúvidas. Não é mais uma professora *sem outra opção*.

A redação mostra o crescimento de Gleice como aluna: ela *conclui* o magistério, *escolhe* o curso de pedagogia, *pensa na possibilidade* de fazer uma pós-graduação. Ela mostra também o seu crescimento como professora: daquela professora leiga, tímida e embarçada, que dava aulas num ranchinho sem carteiras e com poucos livros, para a professora formada, que aprende e descobre que fazia coisas erradas e que quer sempre renovar os seus conhecimentos. Essa professora agora *escolhe* o curso de pedagogia, manifestando assim a sua preferência ou *optando* entre diferentes possibilidades. Não se diz mais "*sem outra opção*". É diferente daquela que, não optando, estava reativa às determinações do "outro".

À medida em que Gleice narra o progresso de sua formação, ela emprega palavras cada vez mais afeitas ao típico discurso "professoral". O último parágrafo de sua redação é ilustrativo disso. Ela diz: "*Reconhecendo que o conhecimento não é estático, já estou pensando em uma possível pós graduação. Sei que é difícil, mas não é impossível e pretendo estar sempre renovando os conhecimentos*".

A palavra "*conhecimento*" aparece no final do texto; é com ela que Gleice encerra a história de como se tornou professora. Como professora leiga, Gleice falou em "*revisar conteúdos*",

referidos como "*um montão de coisa*". No final, professora formada, ela fala em "*renovar conhecimentos*". Observe-se também a diferença entre "*revisar*" e "*renovar*". Renovar significa, dentre outras coisas, substituir por algo mais novo; corrigir. Só se renova o que se tem. Gleice diz agora, afirmativamente, que tem conhecimentos, pois pretende *renová-los*.

O último parágrafo da redação não é mais descritivo, é analítico. Nesse último parágrafo, Gleice está identificada com o conhecimento como algo dinâmico: "*Reconhecendo que o conhecimento não é estático, já estou pensando em uma possível pós-graduação*". Ela diz que o conhecimento não é estático, e é ela que pensa em fazer uma pós-graduação. Ou seja, como o conhecimento, ela também não é estática. O "*reconhecendo*" ainda está no gerúndio, indicando movimento, em referência ou em reforço à idéia de que "*não é estático*". Veja-se que nessa última frase, ela emprega verbos no gerúndio, indicando movimento: "*reconhecendo*", "*pensando*", "*renovando*". É interessante notar ainda que ela diz: "*Reconhecendo que o conhecimento não é estático*". *Reconhecer* é conhecer pela segunda vez, ou seja, é apropriar-se do conhecimento de algo.

Podemos distinguir quatro diferentes fases no texto de Gleice: 1. a da *professora leiga iniciante*; 2. a da *professora leiga em busca de capacitação* (quando diz que sente *necessidade de estudar*); 3. a da *professora em formação/formada no magistério*; e 4. a da *professora que escolhe o curso de pedagogia e pensa na pós-graduação, numa renovação interminável de conhecimentos*.

1. "*Enquanto construíam, eu me enchia de entusiasmo preparando para dar aulas, com os poucos livros que a professora havia me emprestado. Nem sabia se existia plano de aula, estava apenas revisando os conteúdos, pois já havia esquecido um montão de coisa e teria que relembrar para não passar vergonha diante das crianças*".
2. "*Logo depois, surgiu a oportunidade de participar de um curso de alfabetização para capacitação de professores leigos em Ourilândia do Norte. Não perdi tempo, engressei no curso e participei até o final. Apreendi muita coisa importante para lidar em sala de aula*".
3. "*Cursando o magistério, descobri que muita coisa que eu fazia estava errada, a partir daí comecei a corrigir os erros para que os alunos não ficassem prejudicados*".
4. "*Com toda essa luta e sacrifício, em 1999 consegui realizar um grande sonho, concluir o magistério. E ainda estava exausta do curso de magistério quando surgiu a esperança de vir a faculdade para Tucumã. E em pouco tempo, o que parecia um sonho tornou realidade. Não tive dúvida, escolhi o curso de Pedagogia (...). Reconhecendo que o conhecimento não é estático, já estou pensando em uma possível pós graduação. Sei que é difícil, mas não é impossível e pretendo estar sempre renovando os conhecimentos*".

Note-se que no primeiro momento, ela *apenas revisou os conteúdos que esquecera*; no segundo, ela *aprendeu muita coisa importante*; no terceiro, ela *descobriu que muita coisa que fazia estava errada*; e no quarto, pretende *renovar os conhecimentos*.

Podemos dizer que a história de Gleice, marcada por freqüentes referências temporais, é uma história de passagens, evolução, ascendência, superações: da professora leiga para a professora formada. Os movimentos de superação de uma certa condição dada mostram-se em todas as fases de sua história. Há, porém, características distintas nessa narrativa. Enquanto professora leiga, iniciante, sua promoção é descrita como vinda de fora, a partir do outro; o lugar de professora não é um lugar gestado ou conquistado por ela. Enquanto professora formada, ao contrário, sua promoção aparece como resultado de uma conquista própria.

5. Nora

5.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Nora**

Como me tornei professor(a)

Este trabalho tem a finalidade de mostrar ao leitor ou a leitora minhas dificuldades e alegrias na vontade de ser professora.

Quando ainda menina o sonho era estudar morávamos em uma pequena cidade no estado de Goiás cidade esta formada pela grande quantia de garimpeiros, nesta época se chamava Pacú ainda não era imancipada, havia uma sala de aula onde fui estudar junto com meus dois irmãos eu a mais velha onze anos, eramos trinta e oito alunos do pré a quarta série não falava multi-série, com o sonho de ser freira estudei bastante para terminar a quarta série e ir para o convento.

Em quanto estudava eu já ajudava a minha professora ensinando os colegas que ficavam atrasados dos outros, como a classe tinha muitos alunos e eu era a maior da turma os alunos não emportavam que eu os ensinace, mas no fundo, no fundo mesmo, eu já gostava de ajudar fazia rápido minha tarefa para sobrar tempo de ajudar a professora, acho que ela sabia o meu jeito e me dava oportunidade com isso fui aprendendo manejar a classe, os meninos não emplicavam quando Dona Dírce me mandava ajudá-los na lição.

Eu já tinha era sangue de professora mesmo sem saber que meus parentes paternos primas, primos e tios biatos e professores biatos e professoras.

Terminei a quarta série em três anos, minha mãe não me deixou ir estudar em outra cidade ai eu já gostava de lecionar não emportei mais com o sonho de ser freira ai continuei substituindo a professora sempre que ela precisava adoecia ou ganhava nenê formando a coleção de treze filhos, a cidade foi crescendo e aumentando os alunos veio outra professora Dona Jesus era muito doente sofria asma e precisava de mim. Veio a emancipação da cidade, tudo melhorou meu pai foi o primeiro prefeito organizou a escola construiu um grupo escolar que recebeu o nome de Getulio Vargas.

Este grupo com quatro salas, veio uma diretora de outra cidade e eu continuava dando minhas aulinhas um dia outro assim por diante, mesmo com a emplicancia da minha mãe.

Um dia a diretora Dona Nara me disse Nora, você não tem idade para assumir uma cadeira de professora, mas vou lhe colocar como professora e me responsabiliso por você, meu Deus que alegria; quase não pude terminar a aula neste dia substituía Dona Jesus era uma segunda série vinte e três alunos, enfeitando a idéia que estes meninos ficaram tão bonitos, que felicidade

fui andando o chão fugia dos meus pés era longe de casa nem vi chegar, o meu pai que era meu amigo não estava, contei tudo para minha mãe, meu Deus para quê? Minha mãe ficou muito enraivada parecia uma fera me disse não quero que você seja professora quer ficar beata? Como o povo do seu pai? professora não casa, não quero filho para colocar na tulha só tenho uma filha mulher e é para casar, fiquei muito triste no outro dia falei com a diretora que era tão boazinha ela foi falar com minha mãe que a destratou brutalmente daí não me deixou substituir aulas, fiquei no chão arrasada só tinha o direito de sonhar com sala de aula e ainda resmoia a idéia de ter que casar, esta era uma idéia muito estranha para mim com dezessete anos não tinha pensado em namorado, mas eu preocupava com a idéia tinha que sair de casa pois não aguentava tanto martirio, por outro lado não tinha coragem de fugir envergonhava meu pai que era um homem de razão e bondade, meu pai me entertia levando com ele por onde andava, daí eu peguei no trabalho de casa fazia tudo que era serviço de casa para não esperar me mandar e o tempo foi passando, até que um dia de manhã chegou alguém e chamou pelo meu pai.

Como ele não estava, fui atender a porta era um rapaz que eu não conhecia e me entregou umas ferramentas que eram do meu pai ele me disse você não me conhece mas eu te vejo desde que era criança só que fiquei uns tempos fora, agora voltei quero namorar com você para casar, você quer? eu respondi logo, vou perguntar o meu pai e a tarde quando meu pai voltou do trabalho falei com ele escondido da minha mãe, meu pai me disse é o filho do Sr. Sebastião é uma boa pessoa dá a resposta que você achar melhor, eu não tinha outra saída rapaz da cidade bem que aparecia mas eu não queria este era da roça resolvi mandar a resposta por carta nós não namoramos ele vinha nos visitar e conversava com meu pai e nós juntos, passado uns meses veio ele e os pais pediram o casamento no decorrer de cinco meses casamos e fomos morar na roça, consinhava para companheiros vinheram os filhos e a idéia de sala de aula não saía da cabeça, comecei ensinar os piões e até mesmo a moça que me ajudava. Com a formação de comunidades da igreja católica surgiu idéias dos pais em construírem uma escola na comunidade meu marido doou o terreno e em uma semana a escola estava pronta um ranchão coberto de folhas de palmeira paredes só até ao meio, me convidaram para ser a professora mesmo com meus filhos pequenos meu marido não me contrariou me ajudou, nunca me esqueço o primeiro dia de aula foi primeiro de abril, cheguei na classe lá estavam trinta e dois alunos de sete a dezoito anos do pré a 4ª série as carteiras eram do comprimento da sala tábuas pregadas sobre os tocos de madeira fincados no chão, água longe e eu não achei nada difícil as crianças todas animadas para mim era o dia mais feliz tinha minha escola junto com os meninos fomos limpando tudo ao redor pois a escola ficava dentro da mata só tinha os trieiros por onde os meninos vinham foi escolhido este local para dividir a distancia para todos, vinham de até 15 quilômetros, trabalhei com alegria comemorava todas as datas comemorativas com festas até o padre da cidade vinha participar, nesta escola trabalhei quase sete anos fiquei doente com alergia do giz tive que parar e tratei durante três anos. Durante estes anos de aula estudei por correspondência e terminei o primeiro grau, ingreeci no projeto Lumem e concluí o Magistério estudando em casa e tirava dúvidas com a monitora na cidade, eu ia vinte quilômetros montada a cavalo duas vezes por mês. Fiquei parada cinco anos mudei para cidade o prefeito me chamou para ocupar o cargo de secretária do colégio trabalhava com os papéis mas sempre lembrando da sala de aula era o que mais queria papéis não tinha graça, quando faltava um professor eu corria pra sala, quando o Sr. Diretor chegava mais tarde ia me ver e falava a senhora está matando a saudade? fui levando esta vida durante cinco anos, neste período entrei em outro projeto e fiz o adicional em Est. Sociais.

Mudamos para Tucumã fiquei cuidando da minha casa e dos meus netos durante seis anos e comecei a empicar com a professora dos meus dois netos ela ensinava mal e castigava muito, chegou a época das eleições a professora brigou com o prefeito ele muito erravado mandou transferi-la para o fim do município ela não quis e pediu as contas. O prefeito me chamou para ocupar o lugar dela fui para a classe enfrentando emplicação e ameaças da ex-professora que já quis até me bater com vara de goiaba tenho guardado todas as cartas de ameaças, gosto desta escola e dos alunos, no início eram vinte e oito alunos agora só tenho quatorze estou muito feliz e o meu marido me ajudando tanto nos trabalhos como nos estudos se estou hoje na universidade agradeço a ele que a trinta e seis anos me anima. Sempre trabalhei com multi-série e em zona rural é difícil mas se consegue começa assim o professor chega na sala de aula com a merenda pronta que já fez em casa abre a sala tem que varrer colocar água no filtro, colocar água nas bacias de lavar as tigelas da merenda, no final da semana junto com os meninos uns varre outros capinam e outros roçam.

Vou escrever um pouco do meu trabalho em sala de aula separo os alunos em grupo por série quando são muitos as vezes faço dois grupos por série fica mais difícil, em quanto a quarta está resolvendo exercícios de português a terceira está resolvendo problemas a segunda está na leitura a primeira formando palavras e o pré fazendo as tarefas que passei no caderno dele em casa por causa do tempo pouco passo também no caderno o dever da primeira, não sobra um tempinho para senta vou fazendo o rodizio em todas as série de modo que todos leem escrevem e aprendem a matemática, andando de cá pra lá sem parar eu vejo todas as tarefas as perguntas de todos os lados o pré ao redor mostrando o que fez, tenho dois quadro giz que é dividido para três turmas veja para ensinar uma conta eu paro até quatro vezes para atender os outros em urgência o pré que chega com o caderno para mostrar o que fez nisto o primeiro já parou pois é preciso que vá a sua carteira lhe ensinar assim por diante, fico sempre com a preocupação tenho que preparar a quarta série bem, pois eles vão para a cidade e eu penso será que vai encontrar dificuldade aí o pré e o primeiro precisa demais de cuidados folga um pouco na segunda estes ainda tem tempo muitas vezes não dá para corrigir todos os defeitos eu vejo mas não tem jeito olha a insegurança que tenho por exemplo um aluno estuda em série regular o outro em multi-série como podem seguir o mesmo aproveitamento? isto me angustia mas temos que continuar é preciso que os pais tenham seus filhos na roça pelo menos até a quarta série este ano já melhorou para os pais foi implantado em alguns locais a quinta série. Com minha cabeça a mil não sei como termina o ano e os alunos são aprovados e me sinto muito gratificada e agradeço a Deus.

5.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Nora**

Como me tornei professor(a)

Este trabalho tem a finalidade de mostrar ao leitor ou a leitora minhas dificuldades e alegrias na vontade de ser professora.

Quando ainda menina o sonho era estudar morávamos em uma pequena cidade no estado de Goiás cidade esta formada pela grande quantia de garimpeiros, nesta época se chamava Pacú ainda não era imancipada, havia uma sala de aula onde fui estudar junto com meus dois irmãos eu a mais velha onze anos, eramos trinta e oito alunos do pré a quarta série não falava multi-série, com o sonho de ser freira estudei bastante para terminar a quarta série e ir para o convento.

Em quanto estudava eu já ajudava a minha professora ensinando os colegas que ficavam atrasados dos outros, como a classe tinha muitos alunos e eu era a maior da turma os alunos não emportavam que eu os ensinace, mas no fundo, no fundo mesmo, eu já gostava de ajudar fazia rápido minha tarefa para sobrar tempo de ajudar a professora, acho que ela sabia o meu jeito e me dava oportunidade com isso fui aprendendo manejar a classe, os meninos não emplicavam quando Dona Dírce me mandava ajudá-los na lição.

Eu já tinha era sangue de professora mesmo sem saber que meus parentes paternos primas, primos e tios biatos e professores biatos e professoras.

Dos professores cujas redações foram analisadas neste estudo, Nora é a única a referir-se à escrita de sua redação como um "*trabalho*". Dessa forma, ela se apresenta na condição de aluna, que escreve um "*trabalho*" para a sua professora. Resta saber por que Nora remete o seu *trabalho* "*ao leitor ou a leitora*", se ele era dirigido a mim, sua professora.

Nora anuncia a finalidade de seu trabalho: mostrar, ao leitor ou à leitora, suas dificuldades e alegrias na "*vontade*" de ser professora. É interessante observar que ela não se refere a dificuldades e alegrias na "*trajetória*" ou no "*processo*" de tornar-se professora, mas na "*vontade*" de ser professora. Ela começa então falando do seu *sonho* de *ser freira*, relacionado ao *sonho* de *estudar*: "Quando ainda menina o sonho era estudar (...) com o sonho de ser freira estudei bastante para terminar a quarta série e ir para o convento".

Ela faz referência a um tempo impreciso - "Quando ainda menina o sonho era estudar"; "nesta época se chamava Pacú"; "Em quanto estudava".

Nora inicia sua redação referindo-se à sua infância: ela "*ainda menina*", numa cidade "*pequena, (...) ainda não imancipada*", estudando em "*uma sala de aula*" multisseriada. Mas ela se apresenta numa posição de superioridade e vanguarda: era a irmã "*mais velha*" e a "*maior*" de sua turma; enquanto estudava, "*já*" ajudava a sua professora; ensinava os colegas que ficam atrasados; ainda aluna, aprendia a "*manejar a classe*". Nesse começo da redação, ela emprega várias vezes o advérbio "*já*", indicando uma antecipação:

- "*Em quanto estudava eu já ajudava a minha professora*";
- "*eu já gostava de ajudar*";
- "*Eu já tinha era sangue de professora*;

Depois ainda dirá: "*eu já gostava de lecionar*".

As relações que Nora apresenta são todas de cooperação. Ela *ajudava* sua professora e seus colegas:

- "*eu já ajudava a minha professora ensinado os colegas que ficavam atrasados*";
- "*mas no fundo, no fundo mesmo, eu já gostava de ajudar*";
- "*fazia rápido minha tarefa para sobrar tempo de ajudar a professora*";
- "*os meninos não emplicavam quando Dona Dirce me mandava ajudá-los na lição*".

Nora está no lugar de *ajudante* de professora e seus colegas não se importam com o fato de ela ajudá-los nas tarefas: "*os alunos não emportavam que eu os ensinace*"; "*os meninos não emplicavam quando Dona Dirce me mandava ajudá-los na lição*". Por que ela faz essas marcações, dizendo que os colegas *não se importavam* que ela os ensinasse, que eles *não implicavam* com ela? Por que ela enfatiza que as relações são todas de cooperação, de ajuda? Observe-se ainda que ela fala pela negativa: *não importavam*, *não implicavam*. Pode-se pensar que aqui aparecem, no negativo, expressões de alguma oposição às atividades de Nora (implicar com, importar-se com).

Nora era ajudante de professora e seus colegas não se opunham a isso; "*mas*", ela diz, "*no fundo, no fundo mesmo, eu já gostava de ajudar*". O "*mas*" parece estar relacionado com as negativas (não implicavam, não importavam). No entanto, o que se sobressai nesse parágrafo, e no seguinte, é que ser professora é algo que ela já traz no seu *jeito*, no seu *sangue*: "*acho que ela (sua professora) sabia o meu jeito e me dava oportunidade*", "*eu já tinha era sangue de professora*". É como se já existisse em Nora, no *sangue* e no *jeito*, uma disposição para ser professora, mesmo sem ela saber que seus parentes paternos foram/eram (não dá para saber ao certo) professores. É como se houvesse uma "herança" de linhagem paterna, que ela "reproduz" ou "atualiza" mesmo sem o saber. Veja-se que ela cita também a "beatice" de seus parentes, o que pode sugerir que "*o sonho de ser freira*" também fora "herdado". Ser professora e ser beata se sobrepõem em sua frase bastante confusa: "*Eu já tinha era sangue de professora mesmo sem saber que meus parentes paternos primas, primos e tios biatos e professores biatos e professoras*". Há aí uma mistura e uma continuidade entre ser professora e ser beata. Ambas, heranças paternas.

Nora diz que ser ajudante de professora, foi uma *oportunidade* dada por sua própria professora, e que com isso ela foi "*aprendendo manejar a classe*". Mas, se Nora está como

ajudante de professora porque a sua professora a instituiu nesse lugar, pode-se pensar que ela está nesse lugar também porque ela mesma já tem uma capacidade inata: tinha sangue de professora. Algo dela a autoriza nesse lugar. Trata-se de um dom que se realiza nas gerações de sua família paterna.

Terminei a quarta série em três anos, minha mãe não me deixou ir estudar em outra cidade aí eu já gostava de lecionar não emportei mais com o sonho de ser freira aí continuei substituindo a professora sempre que ela precisava adoecia ou ganhava nenê formando a coleção de treze filhos, a cidade foi crescendo e aumentando os alunos veio outra professora Dona Jesus era muito doente sofria asma e precisava de mim. Veio a emancipação da cidade, tudo melhorou meu pai foi o primeiro prefeito organizou a escola construiu um grupo escolar que recebeu o nome de Getúlio Vargas.

Este grupo com quatro salas, veio uma diretora de outra cidade e eu continuava dando minhas aulinhas um dia outro assim por diante, mesmo com a emplicancia da minha mãe.

A mãe de Nora é referida como alguém que a impede de continuar os estudos: "*minha mãe não me deixou ir estudar em outra cidade*". Depois a mãe aparece como *implicante*: "*eu continuava dando minha aulinhas (...), mesmo com a emplicancia da minha mãe*". A mãe, assim, é falada como implicante e impeditiva.

Nora termina a quarta série e sua mãe não a deixa estudar em outra cidade; *aí*, impedida por sua mãe, ela diz que "*já gostava de lecionar*". "*Aí*", na interdição de sua mãe, Nora insiste e prossegue: ela já gostava de lecionar e continuou substituindo sua professora. Note-se que ela falou antes que tinha o "*sonho de ser freira*" e que estudou bastante para terminar a quarta série e ir para o convento. Terminada a quarta série, porém, Nora "*já gostava de lecionar*" e não se importa mais com o "*sonho de ser freira*". Pode-se pensar que a "*vontade de ser professora*" (*gostar de lecionar*) sobrepujou o "*sonho de ser freira*". Deve-se considerar, porém, que ser professora e ser freira aparecem, antes de tudo, no *sangue* de Nora. Em qualquer hipótese, sendo professora ou sendo freira, ela estaria realizando o projeto paterno.

É interessante observar que Nora, impedida por sua mãe, não prossegue nos estudos e parece não se importar com isso. Ela continua substituindo sua professora. Parece que continuar sendo professora não estava relacionado à continuidade de seus estudos. Até aqui, Nora não fala diretamente de sua busca pela formação oficial para ser professora. É que no seu discurso aparece a determinação paterna como algo quase suficiente: ser professora estava no seu sangue, no seu jeito.

Nora diz que substituí sua professora, Dona Dirce, "*sempre que ela precisava*". Depois diz: "*Dona Jesus era muito doente sofria asma e precisava de mim*". As professoras de Nora precisavam de sua ajuda, requisitavam a sua ajuda. Observe-se a polarização estabelecida com a mãe de Nora, que parece afastá-la dos lugares de freira e professora.

A cidade de Nora se desenvolve e ultrapassa a sua condição embrionária: *"a cidade foi crescendo e aumentando os alunos veio outra professora. (...) Veio a emancipação da cidade, tudo melhorou meu pai foi o primeiro prefeito organizou a escola construiu um grupo escolar que recebeu o nome de Getúlio Vargas"*. A *"pequena"* cidade Pacú, que *"ainda não era imancipada"* e onde *"havia uma sala de aula"*, cresceu e foi emancipada. Ela agora tem *"prefeito"*, mais *"alunos"* e um *"grupo escolar"* com *"quatro salas"*, uma *"diretora"* e *"outra professora"*. E mais: a escola agora tem nome, *"Getúlio Vargas"*.

Nesse processo de crescimento da cidade, algumas coisas *vêm* de fora: *"a cidade foi crescendo e aumentando os alunos veio outra professora"; "Veio a emancipação da cidade"; "veio uma diretora de outra cidade"*.

O pai de Nora, *"primeiro prefeito"* da cidade, *"organizou a escola construiu um grupo escolar que recebeu nome"*. Pode-se pensar que ele teria sido o fundador de uma nova escola naquele lugar. As transformações que se deram na cidade e na escola, porém, não promoveram (ou não se fizeram acompanhar por) uma mudança na condição de Nora como professora. Ela diz: *"e eu continuava dando as minhas aulinhas"*; e com uma frequência bastante imprecisa: *"um dia outro assim por diante, mesmo com a implicância da minha mãe"*. Nessa condição de quem dava *aulinhas*, Nora refere-se à figura de sua mãe. Parece que por conta da *implicância* da mãe, Nora não consegue *"decolar"* como professora, junto com o pai que funda o grupo escolar, e continua dando as suas *aulinhas*. A mãe que a impediu de continuar estudando, aparece agora como quem implica com as atividades docentes da filha. Reaparece aqui uma tensão entre Nora e sua mãe.

Um dia a diretora Dona Nara me disse Nora, você não tem idade para assumir uma cadeira de professora, mas vou lhe colocar como professora e me responsabiliso por você, meu Deus que alegria; quase não pude terminar a aula neste dia substituí Dona Jesus era uma segunda série vinte e três alunos, enfeitando a idéia que estes meninos ficaram tão bonitos, que felicidade fui andando o chão fugia dos meus pés era longe de casa nem vi chegar, o meu pai que era meu amigo não estava, contei tudo para minha mãe, meu Deus para quê? Minha mãe ficou muito enraivada parecia uma fera me disse não quero que você seja professora quer ficar beata? Como o povo do seu pai? professora não casa, não quero filho para colocar na tulha só tenho uma filha mulher e é para casar, fiquei muito triste no outro dia falei com a diretora que era tão boazinha ela foi falar com minha mãe que a destratou brutalmente daí não me deixou substituir aulas, fiquei no chão arrazada só tinha o direito de sonhar com sala de aula e ainda resmoia a idéia de ter que casar, esta era uma idéia muito estranha para mim com dezessete anos não tinha pensado em namorado, mas eu preocupava com a idéia tinha que sair de casa pois não aguentava tanto martirio, por outro lado não tinha coragem de fugir envergonhava meu pai que era um homem de razão e bondade, meu pai me entertia levando com ele por onde andava, daí eu peguei no trabalho de casa fazia tudo que era serviço de casa para não esperar me mandar e o tempo foi passando, até que um dia de manhã chegou alguém e chamou pelo meu pai.

Mais uma vez, ela faz referências a um tempo impreciso: "*Um dia a diretora Dona Nara me disse*", "*e o tempo foi passando, até que um dia de manhã chegou alguém*". Note-se que é na referência a esse tempo impreciso que algumas coisas acontecem para Nora. Ela dava suas aulinhas "*um dia outro assim por diante*" e "*um dia*" a diretora Dona Nara diz que vai colocá-la como professora. Impedida de dar aulas por sua mãe, entretida por seu pai, "*o tempo foi passando, até que um dia de manhã chegou alguém*".

Nora traz uma fala assertiva da diretora: "*Nora, você não tem idade para assumir uma cadeira de professora, mas vou lhe colocar como professora e me responsabilizo por você*". A diretora é uma autoridade (escolar) que propõe *colocar* (instituir) Nora *como professora* e *responsabilizar-se* por ela. Nora se refere a ser *colocada* "*como professora*", condição que parece ser bem diferente de dar "*aulinhas um dia outro assim por diante*".

Dizendo de sua "*alegria*" pela proposta da diretora, Nora descreve uma cena em que ela perde a noção de tempo e espaço; uma cena quase onírica: "*meu Deus que alegria; quase não pude terminar a aula neste dia substituída Dona Jesus era uma segunda série vinte e três alunos, enfeitando a idéia que estes meninos ficaram tão bonitos, que felicidade fui andando o chão fugia dos meus pés era longe de casa nem vi chegar*". Logo em seguida, ela apresenta a cena de sua mãe "*muito enraivada*", parecendo uma "*fera*", que não quer que a filha seja professora. Observa-se, na cena da "*alegria*" descrita por Nora, uma intensidade de sentimentos. Provavelmente porque a diretora propõe *colocar* (empossar) Nora num lugar muito desejado por ela mas ao mesmo tempo proibido desde a perspectiva dos ditames maternos.

É interessante que Nora diga que, em sua alegria, o *chão fugiu de seus pés*, e que, impedida de ser professora por sua mãe, ela fique *no chão arrasada*.

Tomada por sua alegria, Nora chega em casa e não encontra o pai, seu "*amigo*". E conta tudo para a sua mãe, que fica "*enraivada*", parecendo uma "*fera*". A mãe anuncia o seu projeto para a filha: "*não quero que você seja professora quer ficar beata? Como o povo do seu pai? professora não casa, não quero filho para colocar na tulha só tenho uma filha mulher e é para casar*". Aqui reaparece a sobreposição entre ser *professora* e ser *beata* ("*professora não casa*"), dois traços da "*herança*" paterna, aos quais a mãe de Nora se opõe. Afinal, ela só tem "*uma filha mulher e é para casar*" e não "*para colocar na tulha*" (depósito, recipiente, cova)". O projeto materno para Nora é o *casamento*. A "*herança*" paterna, é a de ser *professora-beata*, já enunciada por ela numa frase condensada: "*Eu já tinha era sangue de professora mesmo sem saber que meus parentes paternos primas, primos e tios biatos e professores biatos e professoras*". Pode-se pensar agora na construção confusa e condensada de sua frase: Nora se mostra identificada com os lugares que vêm pela "*herança*" paterna e se vê impedida por sua mãe de ocupar esses lugares. A tensão na relação de Nora com sua mãe gira em torno da implicância e da recusa desta quanto ao projeto da filha ser professora. Nora se apresenta, assim, na divisão entre cumprir o projeto do pai ou o projeto da mãe. Esse parece ser o seu grande conflito: ser professora beata *versus* ser mulher casada.

Reaparece nessa parte da redação a mãe impeditiva de Nora: ela impediu a filha de continuar seus estudos e agora a impede de ocupar o lugar de professora. Aqui está marcada a *implicância* e a *resistência* da mãe: ela não quer que Nora seja professora.

O pai e a mãe de Nora são apresentados em suas diferenças e oposições. O pai: *amigo*, protetor, *homem de razão* e *bondade*, que "oferece" como "herança" a possibilidade de Nora ser freira ou professora. A mãe: opositora, impeditiva, *implicante*, *enraivada*, parecida com uma *fera*, cujo desejo é o de que Nora se case. O conflito que Nora apresenta em seu discurso está falado numa cena em que estão presentes ela, o pai e a mãe. Até aqui vemos que a sua história de *tornar-se professora* é uma questão que a remete contra o desejo da mãe e em direção ao projeto do pai.

As professoras que ajudam Nora a querem no lugar de professora, diferentemente de sua mãe, que a afasta desse lugar. A mãe é *raivosa*; a diretora, *boazinha*.

Nora diz que "*só tinha o direito de sonhar com sala de aula*". Isto porque sua mãe impediu que ela fosse colocada no lugar de professora, mas também, pode-se pensar, porque ela não podia de fato, por *direito* (não tinha idade), assumir aquele lugar.

O casamento é referido como uma "*idéia*": "*ainda resmoia a idéia de ter que casar*". E é referido como "*uma idéia muito estranha*", provavelmente porque esse é um desejo materno, e Nora mostra-se identificada com a "herança" paterna. *Preocupada* com a "*idéia*" do casamento, Nora se mostra em conflito: "*mas eu preocupava com a idéia tinha que sair de casa pois não aguentava tanto martírio, por outro lado não tinha coragem de fugir envergonhava meu pai que era um homem de razão e bondade*". Mais uma vez ela se apresenta dividida entre o pai e a mãe.

O pai de Nora a entretém: "*meu pai me entretia levando com ele por onde andava, daí (entretida, distraída pelo pai) eu peguei no trabalho de casa fazia tudo que era serviço de casa para não esperar me mandar*". Observe-se a ambigüidade de sua frase: "*para não esperar me mandar*". Para "*não esperar*" quem e/ou o quê? É nesse tempo em que se diz *entretida* por seu pai e *pegando no trabalho de casa*, que Nora apresenta uma mudança em sua história. *Entretida*, e fazendo referência a um *tempo impreciso*, quase mágico, ela faz uma passagem em direção ao casamento: "*e o tempo foi passando, até que um dia de manhã chegou alguém e chamou pelo meu pai*". Como já observado antes, é no transcorrer de um tempo impreciso que algumas coisas acontecem na vida de Nora.

Como ele não estava, fui atender a porta era um rapaz que eu não conhecia e me entregou umas ferramentas que eram do meu pai ele me disse você não me conhece mas eu te vejo desde que era criança só que fiquei uns tempos fora, agora voltei quero namorar com você para casar, você quer? eu respondi logo, vou perguntar o meu pai e a tarde quando meu pai voltou do trabalho falei com ele escondido da minha mãe, meu pai me disse é o filho do Sr. Sebastião é uma boa pessoa dá a resposta que você achar melhor, eu não tinha outra saída rapaz da cidade bem que aparecia mas eu não queria este era da roça resolvi mandar a resposta por carta nós

não namoramos ele vinha nos visitar e conversava com meu pai e nós juntos, passado uns meses veio ele e os pais pediram o casamento no decorrer de cinco meses casamos e fomos morar na roça, consinhava para companheiros vinheram os filhos e a idéia de sala de aula não saía da cabeça, comecei ensinar os piões e até mesmo a moça que me ajudava. Com a formação de comunidades da igreja católica surgiu idéias dos pais em construir uma escola na comunidade meu marido doou o terreno e em uma semana a escola estava pronta um ranchão coberto de folhas de palmeira paredes só até ao meio, me convidaram para ser a professora mesmo com meus filhos pequenos meu marido não me contrariou me ajudou, nunca me esqueço o primeiro dia de aula foi primeiro de abril, cheguei na classe lá estavam trinta e dois alunos de sete a dezoito anos do pré a 4ª série as carteiras eram do comprimento da sala tábuas pregadas sobre os tocos de madeira fincados no chão, água longe e eu não achei nada difícil as crianças todas animadas para mim era o dia mais feliz tinha minha escola junto com os meninos fomos limpando tudo ao redor pois a escola ficava dentro da mata só tinha os trzeiros por onde os meninos vinham foi escolhido este local para dividir a distancia para todos, vinham de até 15 quilômetros, trabalhei com alegria comemorava todas as datas comemorativas com festas até o padre da cidade vinha participar, nesta escola trabalhei quase sete anos fiquei doente com alergia do giz tive que parar e tratei durante três anos. Durante estes anos de aula estudei por correspondência e terminei o primeiro grau, ingreeci no projeto Lumem e concluí o Magistério estudando em casa e tirava dúvidas com a monitora na cidade, eu ia vinte quilômetros montada a cavalo duas vezes por mês. Fiquei parada cinco anos mudei para cidade o prefeito me chamou para ocupar o cargo de secretária do colégio trabalhava com os papéis mas sempre lembrando da sala de aula era o que mais queria papéis não tinha graça, quando faltava um professor eu corria pra sala, quando o Sr. Diretor chegava mais tarde ia me ver e falava a senhora está matando a saudade? fui levando esta vida durante cinco anos, neste período entrei em outro projeto e fiz o adicional em Est. Sociais.

Diante do pedido de casamento, Nora diz: *"eu respondi logo, vou perguntar o meu pai"*. Sua resposta deve, antes, passar pelo conhecimento do pai. E mais: *"falei com ele escondido da minha mãe"*. Embora o casamento seja um desejo da mãe, Nora fala sobre isso escondida dela, com o pai. Isso mostra a oposição dela à figura da mãe. O pai, amigo, é seu cúmplice. Quando fala de seu encontro com o futuro marido, Nora faz repetidas referências ao seu pai:

- *"um dia de manhã chegou alguém e chamou pelo meu pai";*
- *"Como ele não estava, fui atender a porta";*
- *"e me entregou umas ferramentas que eram do meu pai";*
- *"eu respondi logo, vou perguntar o meu pai";*
- *"quando meu pai voltou do trabalho falei com ele escondido da minha mãe";*
- *"meu pai me disse é o filho do Sr. Sebastião";*
- *"nós não namoramos ele vinha nos visitar e conversava com meu pai e nós juntos".*

Diante do pedido de casamento, Nora diz que *"não tinha outra saída"*. Ela não tinha outra saída em relação a quê? Ao desejo da mãe de que ela se casasse?

Namoro, casamento e nascimento dos filhos são contados de forma breve, como o curto tempo entre seu namoro e casamento: *"passado uns meses veio ele e os pais pediram o casamento no decorrer de cinco meses casamos e fomos morar na roça, consinhava para companheiros vinheram os filhos"*. Deve-se reconhecer, no entanto, que o foco da redação é o tornar-se professora.

Casada, com filhos e morando na roça, Nora diz: *"e a idéia de sala de aula não saía da cabeça"*. Parece que ser professora estava "dentro" dela: no seu jeito, no sangue e, como uma idéia, na cabeça.

Nora se casa (projeto materno) mas a sala de aula (projeto paterno) não lhe sai da cabeça. Com a idéia da sala de aula na cabeça, a posição de quem ensina é ocupada de forma contumaz: *"comecei ensinar os piões e até mesmo a moça que me ajudava"*.

Nora fala da *fundação* de uma escola naquele lugar mas não se mostra diretamente implicada na criação da mesma. Pelo que diz, a *idéia de construir uma escola* foi dos pais; o terreno para a construção da escola foi *doado* por seu marido; ela foi convidada para ser a professora. No entanto, uma vez nesse lugar, ela toma a escola para si: *"tinha minha escola"*. Aqui aparece o conflito de Nora, entre estar e não estar *implicada* com esse lugar, entre se assumir e não se assumir como professora, entre escolher o projeto do pai ou o projeto da mãe.

Até aqui, Nora é professora pelas oportunidades que lhe são oferecidas por terceiros:

- *"acho que ela sabia o meu jeito e me dava oportunidade";*
- *"Dona Dirce me mandava ajudá-los na lição";*
- *"Dona Jesus era muito doente e precisava de mim";*
- *"Dona Nara me disse Nora (...) vou lhe colocar como professora e me responsabiliso por você";*
- *"me convidaram para ser a professora";*
- *"meu marido não me contrariou me ajudou";*
- *"o prefeito me chamou para ocupar o cargo de secretária do colégio".*

Ainda que Nora vá ocupando o lugar de professora pelas oportunidades que lhe são oferecidas, deve-se enfatizar que o ser professora está dentro dela: no seu *jeito*, no *sangue*, na sua *cabeça*.

Nora descreve a sua escola: *"um ranchão coberto de folhas de palmeira paredes só até ao meio (...) as carteiras eram do comprimento da sala tábuas pregadas sobre os tocos de madeira fincados no chão, água longe"*. Ela fala também da localização e do difícil acesso à escola: *"a escola ficava dentro da mata só tinha os trzeiros por onde os meninos vinham foi escolhido este local para dividir a distancia para todos, vinham de até 15 quilômetros"*. Quanto a ela, professora, tudo é apreciado de forma positiva: *"eu não achei nada difícil (...) para mim era o dia mais feliz tinha minha escola (...) trabalhei com alegria comemorava todas as datas comemorativas com festas"*. Observe-se que, mais uma vez, ela fala pela negativa: *"eu não achei nada difícil"*.

É interessante notar que o trabalho pedagógico da escola seja apresentado pelo festejo das "*datas comemorativas*". Por que Nora escolhe essa cena para falar da escola?

Num parágrafo bastante condensado, Nora descreve a retomada e a conclusão de seus estudos, inclusive sua formação em magistério: "*Durante estes anos de aula estudei por correspondência e terminei o primeiro grau, ingresei no projeto Lumem e concluí o Magistério estudando em casa e tirava dúvidas com a monitora na cidade*". Parece que não há necessidade exclusiva de uma formação vinda de fora para ela ser professora, seja pelos gestos de sua professora (que a instituiu, como ajudante, no lugar de professora), seja pelo curso de formação em magistério (que a habilita para ocupar o lugar de professora). O que parece contar mesmo, é aquilo que Nora já traz com ela: o sangue de professora.

Depois que descreve a sua experiência na escola da roça, Nora assinala a interrupção de seu trabalho e, a seguir, a sua mudança para a cidade: "*fiquei doente com alergia do giz tive que parar*", "*Fiquei parada cinco anos mudei para cidade*". Por conta da "*alergia*", vê-se a reprodução de uma cena já vivida por Nora, com sua mãe: o seu impedimento de dar aulas. O curioso é que essa "*alergia*" que afasta Nora da sala de aula, que a *paralisa*, não receba maiores comentários por parte dela.

Na cidade, mais uma vez ela é solicitada a trabalhar: "*o prefeito me chamou para ocupar o cargo de secretária do colégio*". Ela diz: "*trabalhava com os papéis mas sempre lembrando da sala de aula era o que eu mais queria papéis não tinha graça*". Quando Nora não está na sala de aula, a sala de aula fica na sua cabeça: "*só tinha o direito de sonhar com sala de aula*"; "*a idéia de sala de aula não saía da cabeça*"; "*sempre lembrando da sala de aula*".

Ela diz: "*fui levando esta vida durante cinco anos*". A que "*vida*" ela estaria se referindo?

O tempo de estudos e formação coincide com o tempo do trabalho, embora isso quase não se destaque na redação de Nora: "*Durante estes anos de aula estudei por correspondência e terminei o primeiro grau, ingresei no projeto Lumem e concluí o magistério*", "*fui levando esta vida durante cinco anos, neste período entrei em outro projeto e fiz o adicional em Est. Sociais*".

Mudamos para Tucumã fiquei cuidando da minha casa e dos meus netos durante seis anos e comecei a empicar com a professora dos meus dois netos ela ensinava mal e castigava muito, chegou a época das eleições a professora brigou com o prefeito ele muito erravado mandou transferi-la para o fim do município ela não quis e pediu as contas. O prefeito me chamou para ocupar o lugar dela fui para a classe enfrentando emplicação e ameaças da ex-professora que já quis até me bater com vara de goiaba tenho guardado todas as cartas de ameaças, gosto desta escola e dos alunos, no início eram vinte e oito alunos agora só tenho quatorze estou muito feliz e o meu marido me ajudando tanto nos trabalhos como nos estudos se estou hoje na universidade agradeço a ele que a trinta e seis anos me anima. Sempre trabalhei com multi-série e em zona rural é difícil mas se consegue começa assim o professor chega na sala de aula com a merenda pronta que já fez em casa abre a sala tem que varrer colocar água no filtro,

colocar água nas bacias de lavar as tigelas da merenda, no final da semana junto com os meninos uns varre outros capinam e outros roçam.

Nora assinala uma nova mudança de cidade e o tempo que ficou cuidado de sua casa e netos. Suas marcações de tempo, em anos, têm como referência o estar ou não trabalhando na escola (deve-se observar que isso tem relação, também, com a proposta da redação):

- *"nesta escola trabalhei quase sete anos";*
- *"tive que parar e tratei durante três anos";*
- *"fiquei parada cinco anos";*
- *"fui levando esta vida durante cinco anos";*
- *"fiquei cuidando da minha casa e dos meus netos durante seis anos".*

Nora diz: *"comecei a emplicar com a professora dos meus dois netos"*. Agora é Nora que *implica* com uma professora. Em seguida, ela diz: *"fui para a classe enfrentando emplicação e ameaças da ex-professora que já quis até me bater com vara de goiaba tenho guardado todas as cartas de ameaças"*. A cena da *implicância* vivida com sua mãe é reeditada aqui, na *implicância* de Nora com a professora de seus netos e na *implicância* dessa professora com ela. Vemos finalmente encenada, no palco da escola, uma situação onde Nora enfrenta a ameaça de uma mulher que quer tirá-la do lugar de professora. Aqui Nora se opõe à outra professora e se mantém na sala de aula. Aqui o seu conflito com a mãe recebe expressão.

Enquanto ajudante de professora, Nora marcava a inexistência do conflito. As relações eram todas de cooperação. Ela enfatizava que os alunos *não implicavam* com ela, *não se importavam* com o fato de ela os ensinar. Somente depois é que se pode observar que o que aparecia no negativo eram expressões da oposição da mãe de Nora ao seu trabalho. A mãe *implicava* com Nora, se *importava* com a vontade da filha ser professora. É somente depois de formada (quando *implica* com o trabalho de outra professora e quando ela enfrenta a *implicação* dessa outra professora), que o conflito quanto ao seu lugar de professora aparece no discurso de Nora. A formação no magistério vem como que autorizá-la a se confrontar com a *implicância* do outro e a *implicar-se* no lugar de professora.

Mais uma vez Nora é convocada para ser professora: *"O prefeito me chamou para ocupar o lugar dela"*.

Ela volta a mencionar a *ajuda* que recebeu de seu marido, dizendo-se agradecida por isso: *"e o meu marido me ajudando tanto nos trabalhos como nos estudos se estou hoje na universidade agradeço a ele que a trinta e seis anos me anima"*. É interessante observar como ela se refere às figuras do pai e do marido: o pai a *entretém*; o marido a *anima*.

Nora, agora professora formada e morando na cidade, refere-se à especificidade e à dificuldade de seu trabalho: *"Sempre trabalhei com multi-série e em zona rural é difícil mas se consegue"*. Anteriormente, quando era professora leiga, ela se referiu ao seu trabalho na zona rural (na roça) de um outro jeito: *"eu não achei nada difícil"*. Não obstante

a dificuldade que ela agora aponta, seu otimismo permanece: "*é difícil mas se consegue*". Resta saber quem é que consegue.

Segundo Nora, o trabalho com *multi-série* e na *zona rural* "*começa assim*": "*o professor chega na sala de aula com a merenda pronta que já fez em casa abre a sala tem que varrer colocar água no filtro, colocar água nas bacias de lavar as tigelas da merenda, no final da semana junto com os meninos uns varre outros capinam e outros roçam*". Nessa descrição, Nora apresenta a escola, multisseriada e na zona rural, pelas particularidades que ela possui. Nessa escola, a professora, além de ensinar, varre a sala, coloca água no filtro, cozinha a merenda dos alunos, lava as tigelas da merenda. O trabalho escolar prolonga-se nos finais de semana: professora e alunos varrem, capinam, roçam.

Vou escrever um pouco do meu trabalho em sala de aula separo os alunos em grupo por série quando são muitos as vezes faço dois grupos por série fica mais difícil, em quanto a quarta está resolvendo exercícios de português a terceira está resolvendo problemas a segunda está na leitura a primeira formando palavras e o pré fazendo as tarefas que passei no caderno dele em casa por causa do tempo pouco passo também no caderno o dever da primeira, não sobra um tempinho para senta vou fazendo o rodizio em todas as série de modo que todos leem escrevem e aprendem a matemática, andando de cá pra lá sem parar eu vejo todas as tarefas as perguntas de todos os lados o pré ao redor mostrando o que fez, tenho dois quadro giz que é dividido para três turmas veja para ensinar uma conta eu paro até quatro vezes para atender os outros em urgência o pré que chega com o caderno para mostrar o que fez nisto o primeiro já parou pois é preciso que vá a sua carteira lhe ensinar assim por diante, fico sempre com a preocupação tenho que preparar a quarta série bem, pois eles vão para a cidade e eu penso será que vai encontrar dificuldade aí o pré e o primeiro precisa demais de cuidados folga um pouco na segunda estes ainda tem tempo muitas vezes não dá para corrigir todos os defeitos eu vejo mas não tem jeito olha a insegurança que tenho por exemplo um aluno estuda em série regular o outro em multi-série como podem seguir o mesmo aproveitamento? isto me angustia mas temos que continuar é preciso que os pais tenham seus filhos na roça pelo menos até a quarta série este ano já melhorou para os pais foi implantado em alguns locais a quinta série. Com minha cabeça a mil não sei como termina o ano e os alunos são aprovados e me sinto muito gratificada e agradeço a Deus.

Depois de descrever brevemente como "*começa*" o trabalho numa escola rural multisseriada, Nora anuncia: "*Vou escrever um pouco do meu trabalho em sala de aula*". Ela faz então a passagem do "*começo*" (onde fala da merenda, da água e da limpeza da escola) para a "*sala de aula*" (onde descreve a rotina pedagógica de um dia de trabalho). Essa descrição de Nora é vertiginosa, feita num ritmo acelerado. Sua escrita mostra, em ato, a sua "*cabeça a mil*".

Nessa descrição, Nora diz *como maneja* a sua classe, mostrando-se bastante dividida entre as tantas demandas que lhe são dirigidas por alunos em diferentes níveis de escolarização. Nesse extenso parágrafo, ela mostra:

1. como organiza o seu trabalho pedagógico:

- *"separo os alunos em grupo por série quando são muitos as vezes faço dois grupos por série fica mais difícil";*
- *"o pré fazendo as tarefas que passei no caderno dele em casa";*
- *"por causa do tempo pouco passo também no caderno o dever da primeira";*
- *"vou fazendo o rodizio em todas as séries";*
- *"tenho dois quadro giz que é dividido para três turmas";*
- *"para ensinar uma conta eu paro até quatro vezes".*

2. a simultaneidade das atividades:

- *"em quanto a quarta está resolvendo exercícios de português a terceira está resolvendo problemas a segunda está na leitura a primeira formando palavras e o pré fazendo as tarefas que passei no caderno dele";*
- *"o pré que chega com o caderno para mostrar o que fez nisto o primeiro já parou pois é preciso que vá a sua carteira lhe ensinar assim por diante, fico sempre com a preocupação tenho que preparar a quarta série bem (...) aí o pré e o primeiro precisa demais de cuidados folga um pouco na segunda estes ainda tem tempo".*

3. o ritmo acelerado do trabalho:

- *"não sobra um tempinho pra senta vou fazendo rodizio em todas as séries";*
- *"andando de cá pra lá sem parar";*
- *"eu paro até quatro vezes para atender os outros em urgência";*
- *"isto me angustia mas temos que continuar";*
- *"Com minha cabeça a mil não sei como termina o ano".*

4. o controle que tem de toda a situação:

- *"vou fazendo o rodizio em todas as séries de modo que todos leem escrevem e aprendem a matemática";*
- *"eu vejo todas as tarefas as perguntas de todos os lados".*

Somente mais ao final do texto é que vão aparecer algumas referências à *preocupação, insegurança e angústia* de Nora:

- *"fico sempre com a preocupação tenho que preparar a quarta série bem, pois eles vão para a cidade e eu penso será que vai encontrar dificuldade";*
- *"muitas vezes não dá para corrigir todos os defeitos eu vejo mas não tem jeito";*
- *"olha a insegurança que tenho por exemplo um aluno estuda em série regular o outro em multi-série como podem seguir o mesmo proveito?"*
- *"isto me angustia mas temos que continuar";*

Ainda que preocupada, insegura ou angustiada, Nora diz que não pode parar, que não tem jeito, que tem que continuar:

- "não sobra um tempinho para senta vou fazendo o rodizio em todas as séries (...), andando de cá pra lá sem parar".
- "muitas vezes não dá para corrigir todos os defeitos eu vejo mas não tem jeito".
- "olha a insegurança que tenho por exemplo um aluno estuda em série regular o outro em multi-série como podem seguir o mesmo proveito? isto me angustia mas temos que continuar".

No final da redação, em meio a tanta agitação, Nora parece que perde o contato com o seu trabalho: "Com minha cabeça a mil não sei como termina o ano". Ainda assim, num ritmo acelerado, continua: "e os alunos são aprovados e me sinto muito gratificada e agradeço a Deus".

* * *

Nora introduz freqüentemente a fala de terceiros em seu texto: da diretora, de seus pais, do futuro marido, do diretor. Ela mistura discurso direto e indireto sem fazer pontuação para distingui-los:

- "Um dia a diretora Dona Nara me disse Nora, você não tem idade";
- "Minha mãe ficou muito enraivada parecia uma fera me disse não quero que você seja professora quer ficar beata?";
- "era um rapaz que eu não conhecia (...) ele me disse você não me conhece mas eu te vejo desde que era criança";
- "meu pai me disse é o filho do Sr. Sebastião é uma boa pessoa";
- "quando o Sr. Diretor chegava mais tarde ia me ver e falava a senhora está matando a saudade?".

Ela também desdobra a sua própria fala:

- "contei tudo para minha mãe, meu Deus para quê?";
- "eu respondi logo vou perguntar o meu pai";
- "e eu penso será que vai encontrar dificuldade".

Na escrita de sua redação, Nora se dirige algumas vezes ao seu interlocutor imaginário, anunciando, perguntando e/ou explicando alguma coisa:

- "Este trabalho tem a finalidade de mostrar ao leitor ou leitora minhas dificuldades e alegrias na vontade de ser professora";
- "é difícil mas se consegue começa assim";
- "Vou escrever um pouco do meu trabalho em sala de aula".
- "veja para ensinar uma conta eu paro até quatro vezes";
- "olha a insegurança que tenho por exemplo um aluno estuda em série regular o outro em multi-série como podem seguir o mesmo proveito?".

A redação de Nora conta a história de sua emancipação, de sua ascensão para uma posição de *sujeito* no mundo. Pode-se pensar que a escola, o curso de formação em magistério, possibilitou a Nora esse lugar de *sujeito*, desde que se considere que essa conquista, para ela, passou também pelo seu enfrentamento com os ditames maternos. A redação de Nora é atravessada por seu conflito entre *querer ser* e *não poder ser* professora, que ela "resolve", em parte, com o curso de formação, quando se mostra mais propositiva e implicada com seu lugar de professora.

Ainda que Nora não dê destaque em seu texto à sua passagem pelo curso de formação em magistério, pode-se perceber que ela muda de posição discursiva conforme se refira ao *antes* ou ao *depois* de sua formação. O curso de formação em magistério estabelece uma divisão em seu discurso. Pela redação, podemos acompanhar esse seu movimento:

1. No início da redação, Nora aparece *ainda menina*, sem idade para *assumir* uma *cadeira de professora*, morando numa *pequena cidade ainda não emancipada*. Ela era *ajudante de professora*, professora *substituta* e dava *aulinhas* com uma frequência imprecisa: "*um dia outro assim por diante*". Ainda que ser professora estivesse no seu sangue, a sala de aula aparece principalmente como um *sonho*, uma *idéia* ou *lembrança*:

- "*só tinha o direito de sonhar com sala de aula*";
- "*a idéia de sala de aula não saía da cabeça*";
- "*mas sempre lembrando da sala de aula*".

Em seu texto, Nora mostra como vai, aos poucos, se apropriando da escola:

- "*para mim era o dia mais feliz tinha minha escola*";
- "*o prefeito me chamou para ocupar o cargo de secretária*";
- "*o prefeito me chamou para ocupar o lugar dela*".

Confrontando-se com o outro, *enfrentando* ameaças, ela *ocupa* o lugar de professora, apropriando-se do *seu* trabalho:

- "*fui para a classe enfrentando emplicação e ameaças da ex-professora*";
- "*Vou escrever um pouco do meu trabalho em sala de aula*".

2. O modo de se referir ao tempo também vai mudando no decorrer da redação. No começo o tempo é impreciso, indeterminado: "*Quando ainda menina*"; "*Em quanto estudava*"; "*Um dia a diretora Dona Nara*"; "*um dia outro assim por diante*"; "*o tempo foi passando, até que um dia de manhã*"; "*passado uns meses*". Depois que conta a experiência na *sua* escola, que coincide com o período de seus estudos e formação no magistério, o tempo é referido de forma precisa: "*nesta escola trabalhei quase sete anos*"; "*tive que parar e tratei durante três anos*"; "*fiquei parada cinco anos*"; "*fui levando esta vida durante cinco anos*"; "*fiquei cuidando da minha casa e dos meus netos durante seis anos*".

3. Antes de referir-se à sua formação, Nora se mostra numa condição passiva; os acontecimentos são externos a ela, as coisas vêm de fora e são oferecidas por um "outro". Quando relata o seu retorno aos estudos com a conclusão do magistério, Nora é o sujeito das ações; ela fala em primeira pessoa, na voz ativa; a referência aos conflitos aparecem e ela se mostra disputando com outra pessoa.

Como professora leiga, ela fala: "*ela me dava oportunidade*"; "*Dona Dirce me mandava*"; "*veio outra professora*"; "*Veio a emancipação da cidade*"; "*veio uma diretora*"; "*Dona Nara me disse (...) vou lhe colocar como professora*"; "*um dia de manhã chegou alguém*"; "*ele vinha nos visitar*"; "*veio ele e os pais pediram o casamento*"; "*surgio idéias dos pais*"; "*os trieiros por onde os meninos vinham*"; "*vinham de até 15 quilômetros*"; "*até o padre da cidade vinha participar*".

Como professora em formação/formada, diz: "*estudei por correspondência*"; "*terminei o primeiro grau*"; "*ingresei no projeto Lumen*"; "*concluí o magistério*"; "*ia vinte quilômetros*"; "*mudei para cidade*"; "*eu corria pra sala*"; "*entrei em outro projeto*"; "*fiz o adicional em est. Sociais*"; "*comecei a empicar com a professora*"; "*fui para a classe enfrentando emplicação*".

4. Em relação ao "outro", Nora se mostra, antes da formação, numa posição de assujeitamento: "*ela (...) me dava oportunidade*", "*Dona Dirce me mandava*", "*Dona Nara me disse Nora (...) vou lhe colocar como professora e me responsabilizo por você*", "*minha mãe (...) não me deixou substituir aulas*", "*meu pai me entertia*", "*eu respondi logo vou perguntar o meu pai*". Depois de formada, ela se mostra em outra condição, até mesmo a de avaliar o trabalho de outra professora ("*ela ensinava mal e castigava muito*") e enfrentar essa professora, ocupando o seu lugar ("*O prefeito me chamou para ocupar o lugar dela fui para a classe enfrentando emplicação e ameaças da ex-professora*").
5. O discurso de Nora mostra claramente que há uma grande tensão entre ela e sua mãe, tensão que gira em torno da recusa da mãe em aceitar que Nora seja professora, "herança" que a filha traz, no sangue, da linhagem paterna. O termo "implicância", que aparece várias vezes no texto, expressa fortemente essa tensão. A mãe *implicava* com o fato de Nora dar aulas e depois, *enraivada*, impediu que ela fosse colocada no lugar de professora. Nora vive o conflito entre querer ser professora e não poder sê-lo (porque esse não era o projeto que sua mãe tinha para ela). No início da redação, porém, essa tensão não aparece. Ao contrário, Nora marca a inexistência do conflito. As relações enunciadas são de cooperação, de ajuda. Nora ajudava suas professoras e diz que os seus colegas "*não importavam*", "*não implicavam*" quando ela os ajudava nas tarefas escolares (a tensão aqui está recusada, elidida na construção negativa do texto de Nora: "*não importavam*", "*não implicavam*"). O conflito elidido (quanto ao lugar de professora) só vai aparecer depois que Nora é professora formada, quando ela reedita, na *implicância* com a professora de seus netos, a cena da *implicância* de sua mãe. Agora é Nora quem *implica* (e *implica-se*!). E mais: ela ocupa o lugar dessa professora enfrentando sua *implicância* e ameaças. É nessa cena que a sua oposição à mãe aparece, quando ela disputa o seu lugar de professora enfrentando ativamente as ameaças de uma

outra mulher. Pode-se pensar que a condição de professora formada autoriza Nora a fazer esse confronto.

6. Outra mudança diz respeito à sua percepção do trabalho com classes multisseriadas. Quando era professora leiga, em *sua* escola, o trabalho docente não aparece como uma tarefa exaustiva; Nora não se diz insegura ou preocupada com o prosseguimento da escolarização dos alunos que concluem a 4ª série; não estabelece comparações entre a escola da cidade e a escola da zona rural, entre o aproveitamento dos alunos em turmas regulares e em turmas multisseriadas. Ela diz: *"cheguei na classe lá estavam trinta e dois alunos de sete a dezoito anos do pré a 4ª série (...) e eu não achei nada difícil as crianças todas animadas para mim era o dia mais feliz (...) trabalhei com alegria"*. Depois de formada, ela tece outras considerações: *"fico sempre com a preocupação tenho que preparar a quarta série bem, pois eles vão para a cidade e eu penso será que vai encontrar dificuldade (...) olha a insegurança que eu tenho por exemplo um aluno estuda em série regular o outro em multi-série como podem seguir o mesmo proveito? isto me angustia mas temos que continuar é preciso que os pais tenho seus filhos na roça pelo menos até a quarta série"*.
7. Do mesmo modo, a apresentação que ela faz do trabalho docente se modifica. Como professora leiga, Nora destaca os aspectos culturais e sociais de seu trabalho, as relações de cooperação existentes, a interação e participação das pessoas na construção da escola: *"surgiu idéias dos pais em construir uma escola na comunidade meu marido doou o terreno e em uma semana a escola estava pronta (...) junto com os meninos fomos limpando tudo ao redor (...) foi escolhido este local para dividir a distancia para todos (...) comemorava todas as datas comemorativas com festas até o padre da cidade vinha participar"*. Trabalhando nas condições que descreve, ela diz: *"não achei nada difícil (...) trabalhei com alegria"*. Como professora formada, Nora acentua a seriedade e a responsabilidade que envolve o trabalho docente; não fala mais em comemorações ou festas. Suas palavras agora são: *"preocupação"*, *"dificuldade"*, *"cuidados"*, *"defeitos"*, *"insegurança"*, *"angústia"*. Trabalhando nas condições que descreve, ela agora diz: *"é difícil mas se consegue"*; *"separo os alunos em grupo (...) por série fica mais fácil"*.
8. Nora, que no início da redação diz que *foi aprendendo a manejar a classe*, descreve em detalhes, no final da redação, *como* maneja a sua classe, mostrando que *aprendeu a manejar*. Ela não descreve em detalhes o seu processo de formação "oficial", mas mostra que se tornou professora ao terminar a sua redação como *professora em ato*, como *professora em exercício*. No final da redação, ela apresenta duas cenas do trabalho escolar realizado com uma turma multisseriada, na zona rural.

Na cena 1, o *começo*, ela se refere a um professor qualquer, na terceira pessoa do singular, ele: *"o professor chega (...) fez (...) abre (...) tem que varrer colocar água no filtro, colocar água nas bacias"*. Nessa cena, ela descreve exclusivamente as atividades "domésticas" de uma rotina escolar bastante comum nessas escolas: **Cena 1** - *"Começa assim o professor chega na sala de aula com a merenda pronta que já fez em casa abre a sala tem que varrer colocar água no filtro, colocar água nas bacias de lavar as*

tigelas da merenda, no final da semana junto com os meninos uns varre outros capinam e outros roçam".

Na cena 2, Nora é a professora (fala na primeira pessoa do singular) e descreve o seu trabalho, com ênfase nos aspectos pedagógicos do mesmo. Ela mostra *como maneja a sua classe*: **Cena 2** - "*Vou escrever um pouco do meu trabalho em sala de aula separo os alunos em grupo por série quando são muitos as vezes faço dois grupos por série fica mais difícil, em quanto a quarta está resolvendo exercícios de português a terceira está resolvendo problemas a segunda está na leitura a primeira formando palavras e o pré fazendo as tarefas que passei no caderno dele em casa por causa do tempo pouco passo também no caderno o dever da primeira, não sobra um tempinho para senta vou fazendo o rodizio em todas as série de modo que todos leem escrevem e aprendem a matemática, andando de cá pra lá sem parar eu vejo todas as tarefas as perguntas de todos os lados o pré ao redor mostrando o que fez, tenho dois quadro giz que é dividido para três turmas veja para ensinar uma conta eu paro até quatro vezes para atender os outros em urgência o pré que chega com o caderno para mostrar o que fez nisto o primeiro já parou pois é preciso que vá a sua carteira lhe ensinar assim por diante".*

9. De *ajudante* de professora, professora *ajudada*, professora *substituta*, professora *convidada*, professora *chamada* a ocupar um lugar na escola (lugar que às vezes era de um "outro"), Nora termina sua redação mostrando-se apropriada desse lugar, descrevendo *como* realiza o *seu* trabalho em sala de aula. Ainda que o movimento maior de Nora tenha sido o de quem assumiu o lugar de professora, não se pode desconsiderar a sua *alergia* ao giz, que a afasta da sala de aula por cinco anos, fato sequer comentado. Cabe ainda destacar o "estado" como ela termina a sua redação: como numa vertigem, com a cabeça *à mil*, *sem saber* como termina o ano e os alunos são aprovados...

Em sua redação, Nora conta *como se tornou professora* pela oposição entre a *herança paterna* e os *desígnios maternos*, pela tensão entre ser *professora beata* e ser *mulher casada*. *Tornar-se professora* para ela foi poder viver uma resolução difícil entre esses dois projetos que aparecem fusionados em seu discurso. A questão singular que Nora mostra em sua redação apresenta-se completamente amalgamada à sua trajetória institucional na educação, à sua história de *tornar-se professora*.

Considerando-se o que foi apontado até aqui pela análise da redação de Nora, pode-se agora retomar uma questão levantada logo em seu início: por que Nora remete o seu trabalho "*ao leitor ou a leitora*", se ele é dirigido a mim, sua professora? A referência ao *leitor* ou à *leitora* pode ser entendida, em parte, pelos papéis que Nora atribui ao seu pai e à sua mãe, com respeito à sua trajetória docente. Talvez por isso o leitor genérico, para Nora, deva ser referido nessa divisão fundamental (entre homens e mulheres), que caracteriza o seu percurso como professora... e filha.

Por fim, o que Nora quer mostrar ao seu *leitor* ou *leitora* são as suas "*dificuldades e alegrias na vontade de ser professora*". O que ela relata então são os percalços quanto ao seu *desejo* de ser professora, e isso a remete ao centro de suas problemáticas com seus pais, dividida que está entre cumprir o projeto de seu pai ou o projeto de sua mãe.

No final desta análise, resta-me perguntar por que eu "batizei" esta professora com o nome *Nora*: "*designativo da esposa em relação ao pai ou à mãe de seu marido*" (Houaiss). Justo ela, para quem o casamento era uma "*idéia muito estranha*", que aos 17 anos "*não tinha pensado em namorado*", mas que, não podendo fugir aos desígnios maternos, casou-se.

6. Diva

6.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Diva**

Como me tornei professor(a)

Em um dia como qualquer outro, peguei o ônibus para ir trabalhar como auxiliar de trabalhos artesanais, quando ouvi comentários dos passageiros que a prefeitura estava solicitando professores para preencher as vagas existentes nas escolas de Foz do Iguaçu - PR. Desci em um ponto, onde telefonei pra minha patroa comunicando que só poderia ir à tarde e fui tirar informações na prefeitura, chegando lá, vários ônibus e as pessoas entrando nesses ônibus, perguntei sobre o assunto a recepcionista e ela me disse que havia encerrado as inscrições e que os professores já estavam saindo para fazer a prova, uma coordenadora que ouviu o nosso diálogo pediu que eu entrasse num determinado ônibus que ela iria me encaminhar pra fazer a prova. Foi tudo tão rápido que não deu tempo de pensar, só parei pra pensar quando cheguei em casa.

Muitas questões de interpretação, gramática e ortografia e uma redação com um tema mais ou menos assim: "O porquê daquela escolha?"

Foi um prazer escrever essa redação, abri meu coração, cheio de emoção e alegria, não sei como encontrei tantas palavras, quanto mais escrevia mais queria escrever, só sei que foi uma enorme redação. Chegando em casa ao meio dia, minha mãe se assustou, pois eu saía pela manhã e chegava no final da tarde, contei pra ela o acontecido e como fazia tempo que eu não estudava peguei uns livros, fazendo comparações do que acertei e deixei de acertar, foi um desastre, quase tudo errado, nem antônimo e sinônimo acertei, fiquei super triste, no outro dia era pra passar na prefeitura para pegar o resultado, de vergonha não fui, quando foi a tarde vieram me procurar para que eu comparecesse na prefeitura para acertos sobre um treinamento, não acreditei, pensei estão enganados, mas mesmo assim fui, ajeitaram todo aquele processo de documentação e dinheiro para alimentação e passagens do coletivo, por 30 dias. Participei do treinamento sobre o projeto de Erasmo Piloto, me saí super bem, sendo uma das mais bem colocadas, sai dali direto para uma sala de 1ª série em uma escola nova no mesmo bairro que eu morava. Imagine! Eu estava flutuando de tanta alegria e tenho quase certeza que foi a redação que me deu esta vitória, pois sabia muito pouco, minha letra era horrível, apesar de ter melhorado muito pouco.

Muito bem! Comecei a trabalhar, quanto mais trabalhava mais apaixonada eu ficava, as crianças super carentes, mas tão lindas, cheias de esperanças. Amei! Voltei a estudar terminando nesse ano a 8ª série, veio o projeto LOGOS II, entrei nessa batalha, quando estava na metade do curso, meus pais resolveram mudar, pois a vida financeira estava ficando cada vez mais difícil por mais que eu ajudasse não estava dando pra manter a família que na

época éramos 10 irmãos eu sendo a mais velha. Chorei muito queria ficar morando na casa de alguém pelo menos até terminar os estudos, mas o pai não deixou. Fomos morar em Rosana - SP, não me aceitaram como professora, pois eu não tinha o magistério, fiquei arrasada, me deu vontade de fugir de casa, mas com dó da minha mãe, acabei desistindo da idéia. Então arrumei emprego de telefonista da Camargo Correia, com um ano e meio, meu pai resolveu mudar de novo correndo de uma enchente brava que atacou o sul do Brasil em 1983, viemos parar em Curionópolis - PA. Na noite que chegamos estava acontecendo cinco velórios, eu, minha mãe e meus irmãos ficamos horrorizados e super assustados, o que queríamos era voltar. Os moradores falaram assim:

- Aqui é assim mesmo enquanto vela cinco estão matando mais cinco.

A noite não dava pra dormir de tanto tiro. Perguntamos por que agiam assim: - Ouro, pegam muito ouro perdem a cabeça querem se aparecer no meio da prostituição acabam brigando por mulher, disputando quem dá mais dinheiro e dá nisso aí.

Apesar de tantos sofrimentos e necessidades que passamos, continuamos firme. Com sete anos sem estudar, pois meu pai era contra, enquanto eu estivesse no domínio dele eu não estudava mais, resolvi casar, com três meses sem mais nem menos meu marido foi embora. Decidi. Ninguém me segura mais e fui estudar, no 1º dia de aula não deu pra chegar até a escola, eu estava com um irmãozinho de dois anos e os cadernos no colo, ao passar numa curva a porta do fusquinha em que minha irmã dirigia abriu-se me jogando para fora e me arrastando por uns dez metros onde eu tentava proteger meu irmãozinho fiquei com vários aranhões a coxa direita toda rasgada, ficando uns oito dias sem poder andar, mas não desisti quando melhorei lá fui eu, a escola era de 3 a 4 km da casa que eu ficava, o fusca no dia do acidente foi só uma carona de coincidência. Sofri muito, cozinhou pra mais de 20 homens, deixava a janta na mesa no salão de refeição fechava a casa e saía correndo para escola. No penúltimo ano do meu magistério estava morando 15 km longe da escola, pegava ônibus quando passava ou alguma carona. Pra voltar para casa, os professores que estivesse no último horário liberavam dez, quinze minutos antes do final da aula para alcançarmos o ônibus era eu e mais duas irmãs, quando perdia o ônibus íamos a pé, chegava em casa quase amanhecendo o dia. No último ano como minhas irmãs havia terminado o magistério, sem nunca exercerem, por não gostarem dessa área, tive que trabalhar de doméstica em uma casa próxima da escola para poder concluir o curso. Graças a Deus venci! No ano seguinte que foi em 1992, vim para Tucumã, onde comecei a exercer na função de educadora e estou aqui até hoje.

6.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): Diva

Como me tornei professor(a)

Em um dia como qualquer outro, peguei o ônibus para ir trabalhar como auxiliar de trabalhos artesanais, quando ouvi comentários dos passageiros que a prefeitura estava solicitando professores para preencher as vagas existentes nas escolas de Foz do Iguaçu - PR. Desci em um ponto, onde telefonei pra minha patroa comunicando que só poderia ir à tarde e fui tirar informações na prefeitura, chegando lá, vários ônibus e as pessoas entrando nesses ônibus, perguntei sobre o assunto a recepcionista e ela me disse que havia encerrado as inscrições e que os professores já estavam saindo para fazer a prova, uma coordenadora que ouviu o nosso diálogo pediu que eu entrasse num determinado ônibus que ela iria me encaminhar pra fazer a prova. Foi tudo tão rápido que não deu tempo de pensar, só parei pra pensar quando cheguei em casa.

Muitas questões de interpretação, gramática e ortografia e uma redação com um tema mais ou menos assim: "O porquê daquela escolha?"

Para contar *como se tornou professora*, Diva apresenta, logo no início de sua redação, uma cena. Nessa cena, ela mostra:

- a casualidade como ingressou no magistério: "*Em um dia como qualquer outro, peguei o ônibus para ir trabalhar como auxiliar de trabalhos artesanais, quando ouvi comentários dos passageiros que a prefeitura estava solicitando professores para preencher as vagas existentes nas escolas de Foz do Iguaçu – PR*";
- que soube da "solicitação" de professores por meio de uma informação genérica, vaga: "*peguei o ônibus para ir trabalhar (...) quando ouvi comentários dos passageiros*";
- que foi procurar informações acerca dos "comentários" que ouviu: "*fui tirar informações na prefeitura*", "*perguntei sobre o assunto*";
- que soube da "solicitação" de professores na última hora: "*fui tirar informações na prefeitura, chegando lá, vários ônibus e as pessoas entrando nesses ônibus, perguntei sobre o assunto (...) havia encerrado as inscrições e os professores já estavam saindo para fazer a prova*";

- uma coincidência de azar - *"perguntei sobre o assunto a recepcionista e ela me disse que havia encerrado as inscrições"* - e uma coincidência de sorte: *"uma coordenadora (...) pediu que eu entrasse num determinado ônibus que ela iria me encaminhar pra fazer a prova"*.
- que aquela situação a pega de surpresa, desprevenidamente, e que tudo aconteceu num lapso de tempo tão breve, que ela foi fazer a prova *sem pensar*: *"Foi tudo tão rápido que não deu tempo de pensar, só parei pra pensar quando cheguei em casa"*.

Pela cena que descreve, Diva se mostra desinformada, desorientada (*"não deu tempo de pensar"*), conduzida por um terceiro (*"uma coordenadora pediu que eu entrasse num determinado ônibus que ela iria me encaminhar"*). Por que ela entra no ônibus e se deixa encaminhar pela coordenadora? Aliás, antes, não fica claro por que ela foi *"tirar informações"* sobre os *"comentários"* que ouviu; por que ela foi *"perguntar"* sobre o *"assunto"* na prefeitura. Ou seja, qual o interesse que ela tinha naquela *"solicitação"* de professores para as escolas de Foz do Iguaçu.

Diva menciona o tema da redação que ela escreveu, *"um tema mais ou menos assim"*: *"O porque daquela escolha?"*. Note-se a imprecisão com que ela nomeia o tema da redação (*"mais ou menos assim"*), enunciado como afirmação e como indagação. É interessante também notar que ela se refere a uma redação - *"O porque daquela escolha?"* - no âmbito de uma outra redação - *"Como me tornei professor(a)"* -, ambas referidas ao seu ingresso no magistério. Mas, até aqui, nesta segunda redação, Diva não diz o porquê de ter feito aquela escolha, tema da primeira redação. Ou melhor, ela diz: *"Foi tudo tão rápido que não deu tempo de pensar, só parei pra pensar quando cheguei em casa"*. Parece que ela se tornou professora *sem ter tempo de pensar*.

Foi um prazer escrever essa redação, abri meu coração, cheio de emoção e alegria, não sei como encontrei tantas palavras, quanto mais escrevia mais queria escrever, só sei que foi uma enorme redação. Chegando em casa ao meio dia, minha mãe se assustou, pois eu saía pela manhã e chegava no final da tarde, contei pra ela o acontecido e como fazia tempo que eu não estudava peguei uns livros, fazendo comparações do que acertei e deixei de acertar, foi um desastre, quase tudo errado, nem antônimo e sinônimo acertei, fiquei super triste, no outro dia era pra passar na prefeitura para pegar o resultado, de vergonha não fui, quando foi a tarde vieram me procurar para que eu comparecesse na prefeitura para acertar sobre um treinamento, não acreditei, pensei estão enganados, mas mesmo assim fui, ajeitaram todo aquele processo de documentação e dinheiro para alimentação e passagens do coletivo, por 30 dias. Participei do treinamento sobre o projeto de Erasmão Piloto, me saí super bem, sendo uma das mais bem colocadas, saí dali direto para uma sala de 1ª série em uma escola nova no mesmo bairro que eu morava. Imagine! Eu estava flutuando de tanta alegria e tenho quase certeza que foi a redação que me deu esta vitória, pois sabia muito pouco, minha letra era horrível, apesar de ter melhorado muito pouco.

Diva diz: "*Foi um prazer escrever essa redação*". Note-se que há uma dubiedade de sentidos no emprego desse pronome. Poder-se-ia pensar que ela está mencionando *essa* (*esta*) redação - "*Como me tornei professor(a)*" -, mas ela está se referindo a *essa* (*àquela*) - "*O porquê daquela escolha?*".

Diva fala no "*prazer*" de escrever aquela redação, referindo-se a isso como se fizesse uma "entrega" de sentimentos: "*abri meu coração, cheio de emoção e alegria*". Ela diz que as palavras lhe surgem em abundância, e como que espontaneamente: "*não sei como encontrei tantas palavras, quanto mais escrevia mais queria escrever, só sei que foi uma enorme redação*". Aquela "*enorme redação*" de Diva parece ter um lugar "*enorme*" na redação que eu solicitei. Não é para menos. Afinal, ela diz: "*tenho quase certeza que foi a redação que me deu esta vitória*". Com aquela redação, Diva ingressa no lugar de professora. Observe-se que ela diz "*esta vitória*", como se estivesse se referindo à redação do presente, quando está se referindo à do passado. "*Esta*" é um pronome que indica algo (coisa, acontecimento) que está próximo e imediato do falante, no tempo e no espaço. Diva fala da primeira redação no tempo presente. Há uma sobreposição das duas redações. Resta perguntar se a escrita *dessa* segunda redação mobiliza em Diva alguma coisa referida à escrita *daquela* primeira.

No parágrafo anterior, Diva mostrou que seu ingresso no magistério aconteceu de forma inesperada; ela foi pega desprevenidamente. Agora é sua mãe que é pega de surpresa, *assustando-se* com a chegada da filha. "*Chegando em casa ao meio dia, minha mãe se assustou, pois eu saía pela manhã e chegava no final da tarde*".

Diva se coloca na condição de quem *não sabe*, de quem *não acerta*: "*como fazia tempo que eu não estudava peguei uns livros, fazendo comparações do que acertei e deixei de acertar, foi um desastre, quase tudo errado, nem antônimo e sinônimo acertei, fiquei super triste*". Assim, ela passa de um estado de "*emoção e alegria*" para o seu contrário: "*fiquei super triste*". O possível resultado da prova (aferido pela comparação com livros), é referido como um "*desastre*". Suas palavras imprimem uma grande intensidade às coisas: "*desastre*", "*super triste*". No dia seguinte, ela não vai pegar o resultado da prova, por "*vergonha*". Do quê, ou de quem, ela teria "*vergonha*"? E por que?

Diva não *passa* na prefeitura para buscar o resultado e é procurada por alguém (sujeito indeterminado, anônimo): "*vieram me procurar*", "*pensei estão enganados*", "*ajeitaram todo aquele processo*". Diva fica no seu lugar, à mercê da ação de um terceiro: "*uma coordenadora pediu que eu entrasse num determinado ônibus que ela iria me encaminhar pra fazer a prova*", "*vieram me procurar*", "*ajeitaram todo aquele processo*".

Mais uma vez ela se mostra numa situação em que é surpreendida pelos acontecimentos: "*vieram me procurar (...) não acreditei, pensei estão enganados, mas mesmo assim fui*".

Diva vai, *sem saber, sem pensar, sem acreditar*: "*uma coordenadora (...) pediu que eu entrasse num determinado ônibus que ela iria me encaminhar pra fazer a prova. Foi tudo tão rápido que não deu tempo de pensar, só parei pra pensar quando cheguei em casa*"; "*não acreditei, pensei estão enganados, mas mesmo assim fui*". Do mesmo modo, ela diz:

"*não sei como encontrei tantas palavras*". As palavras, como a docência, lhe vêm, sem que Diva saiba como.

Depois do "*treinamento*" que realiza, Diva faz uma apreciação mais positiva de si: "*me sai super bem, sendo uma das mais bem colocadas*". Antes do "*treinamento*", ela se apresenta na seguinte condição: "*fazia tempo que eu não estudava (...) foi um desastre, quase tudo errado, nem antônimo e sinônimo acertei*", "*sabia muito pouco, minha letra era horrível*".

Diva conta que, dali, do treinamento, saiu *direto* para uma sala de 1ª série, em uma escola nova, no bairro em que morava, e diz: "*Imagine! Eu estava flutuando de tanta alegria*". Talvez a sua passagem para a sala de aula tenha sido "*direta*" demais.

Muito bem! Comecei a trabalhar, quanto mais trabalhava mais apaixonada eu ficava, as crianças super carentes, mas tão lindas, cheias de esperanças. Amei! Voltei a estudar terminando nesse ano a 8ª série, veio o projeto LOGOS II, entrei nessa batalha, quando estava na metade do curso, meus pais resolveram mudar, pois a vida financeira estava ficando cada vez mais difícil por mais que eu ajudasse não estava dando pra manter a família que na época éramos 10 irmãos eu sendo a mais velha. Chorei muito queria ficar morando na casa de alguém pelo menos até terminar os estudos, mas o pai não deixou. Fomos morar em Rosana - SP, não me aceitaram como professora, pois eu não tinha o magistério, fiquei arrasada, me deu vontade de fugir de casa, mas com dó da minha mãe, acabei desistindo da idéia. Então arrumei emprego de telefonista da Camargo Correia, com um ano e meio, meu pai resolveu mudar de novo correndo de uma enchente brava que atacou o sul do Brasil em 1983, viemos parar em Curionópolis - PA. Na noite que chegamos estava acontecendo cinco velórios, eu, minha mãe e meus irmãos ficamos horrorizados e super assustados, o que queríamos era voltar. Os moradores falaram assim:

- Aqui é assim mesmo enquanto vela cinco estão matando mais cinco.

A noite não dava pra dormir de tanto tiro. Perguntamos por que agiam assim: - Ouro, pegam muito ouro perdem a cabeça querem se aparecer no meio da prostituição acabam brigando por mulher, disputando quem dá mais dinheiro e dá nisso aí.

Diva se refere ao seu trabalho com as crianças: "*quanto mais trabalhava mais apaixonada eu ficava, as crianças super carentes, mas tão lindas, cheias de esperanças. Amei!*". Chama a atenção o emprego da conjunção adversativa "*mas*" nessa sua frase. Haveria alguma oposição aí em jogo? Se sim, qual seria?

A expressão exclamativa "*Muito bem!*", no início do parágrafo, parece anunciar alguma coisa. O que Diva apresenta em seguida é o começo de seu trabalho como professora, o seu retorno aos estudos e a interrupção disso, com a mudança de seus pais: "*Muito bem! Comecei a trabalhar (...). Voltei a estudar (...) quando estava na metade do curso, meus pais resolveram mudar*".

Depois que começa a trabalhar, Diva volta a estudar e ingressa no *Projeto Logos II*, destinado à formação de professores leigos, referindo-se a isso como uma "batalha": "entrei nessa batalha".

Ao lado de palavras como "emoção e alegria", "apaixonada", "crianças (...) tão lindas, cheias de esperanças", encontram-se outras com um tom negativo: "foi um desastre, quase tudo errado", "minha letra era horrível", "entrei nessa batalha", "fiquei arrasada", "enchente brava", "ficamos horrorizados". Além disso, ela emprega a palavra "super" quatro vezes, para expressar a intensidade de um estado/sentimento ou uma condição: "fiquei super triste", "me saí super bem", "as crianças super carentes", "ficamos horrorizados e super assustados".

Na metade do curso de formação (Logos II), os pais de Diva *resolvem* se mudar, por dificuldades financeiras. Aqui ela conta que era a filha mais velha e que ajudava financeiramente sua família; conta também que *chorou muito*, pois queria ficar naquele lugar pelo menos até terminar seus estudos. Pela primeira vez, ela se mostra dizendo o que quer, e isso aparece numa situação relacionada à continuidade de seus estudos: "queria ficar morando na casa de alguém pelo menos até terminar os estudos, mas o pai não deixou". O pai de Diva é referido em sua oposição à permanência dela naquele lugar e, por decorrência, em oposição ao prosseguimento dos estudos dela.

Morando em um novo lugar, Diva não é aceita como professora: "não me aceitaram como professora, pois eu não tinha o magistério, fiquei arrasada, me deu vontade de fugir de casa". "Então", ou seja, em não sendo aceita como professora, "arrumei emprego de telefonista". Verifica-se, assim, que não só o curso de formação em magistério é interrompido com a mudança dos pais de Diva, mas também o seu percurso como professora (leiga). A mudança de seus pais, portanto, provocou uma interrupção em seus estudos e em seu trabalho como professora. Mas deve-se considerar também que sua não aceitação como professora deveu-se ao fato de ela não ter o curso de magistério, ou seja, não ser uma professora formada.

Ela fala de uma nova mudança de lugar, agora atribuindo essa mudança unicamente ao seu pai: "meu pai resolveu mudar de novo". Sobre sua chegada no novo lugar de moradia - Curionópolis -, ela diz: "Na noite que chegamos estava acontecendo cinco velórios, eu, minha mãe e meus irmãos ficamos horrorizados e super assustados, o que queríamos era voltar. Os moradores falaram assim: - Aqui é assim mesmo enquanto vela cinco estão matando mais cinco. A noite não dava pra dormir de tanto tiro. Perguntamos por que agiam assim: - Ouro, pegam muito ouro perdem a cabeça querem se aparecer no meio da prostituição acabam brigando por mulher, disputando quem dá mais dinheiro e dá nisso aí". Diva, mais uma vez, relata uma experiência onde ela (e agora também sua mãe e seus irmãos) é surpreendida por alguma coisa: um velório de cinco pessoas, na noite em que chegaram à cidade. Essa experiência, para eles, é assustadora: "ficamos horrorizados e super assustados". O "susto" aparece como um termo importante no discurso de Diva. Ela já se referiu ao "susto" de sua mãe e, em diversas passagens de seu texto, relata situações em que é surpreendida por alguma coisa inesperada. Resta saber por que Diva evoca essa cena de Curionópolis, de "horror" e de "susto", na redação em que conta *como se tornou professora*.

Apesar de tantos sofrimentos e necessidades que passamos, continuamos firme. Com sete anos sem estudar, pois meu pai era contra, enquanto eu estivesse no domínio dele eu não estudava mais, resolvi casar, com três meses sem mais nem menos meu marido foi embora. Decidi. Ninguém me segura mais e fui estudar, no 1º dia de aula não deu pra chegar até a escola, eu estava com um irmãozinho de dois anos e os cadernos no colo, ao passar numa curva a porta do fusquinha em que minha irmã dirigia abriu-se me jogando para fora e me arrastando por uns dez metros onde eu tentava proteger meu irmãozinho fiquei com vários aranhões a coxa direita toda rasgada, ficando uns oito dias sem poder andar, mas não desisti quando melhorei lá fui eu, a escola era de 3 a 4 km da casa que eu ficava, o fusca no dia do acidente foi só uma carona de coincidência. Sofri muito, cozinava pra mais de 20 homens, deixava a janta na mesa no salão de refeição fechava a casa e saía correndo para escola. No penúltimo ano do meu magistério estava morando 15 km longe da escola, pegava ônibus quando passava ou alguma carona. Pra voltar para casa, os professores que estivesse no último horário liberavam dez, quinze minutos antes do final da aula para alcançarmos o ônibus era eu e mais duas irmãs, quando perdia o ônibus íamos a pé, chegava em casa quase amanhecendo o dia. No último ano como minhas irmãs havia terminado o magistério, sem nunca exercerem, por não gostarem dessa área, tive que trabalhar de doméstica em uma casa próxima da escola para poder concluir o curso. Graças a Deus venci! No ano seguinte que foi em 1992, vim para Tucumã, onde comecei a exercer na função de educadora e estou aqui até hoje.

Diva fala de seu pai como alguém que se posicionava contra à continuidade de sua escolarização. E mais: ela se diz sob o "domínio" dele e, nessa condição, impedida de poder estudar: "*Com sete anos sem estudar, pois meu pai era contra, enquanto eu estivesse no domínio dele eu não estudava mais, resolvi casar*". O pai de Diva é sempre referido numa situação de oposição, de domínio. Pelo que ela fala, pode-se pensar que o casamento seria uma forma de escapar do "domínio" do pai. E escapar do "domínio" do pai seria a possibilidade de ela estudar.

Mas, Diva continua: "*com três meses sem mais nem menos meu marido foi embora*". Dizer que o marido foi embora "*sem mais nem menos*" significa dizer que ele foi embora surpreendentemente, inesperadamente, sem um motivo claro. Mais uma vez Diva se mostra na posição de quem não sabe ou não entende o que acontece; é surpreendida por um acontecimento. Chama a atenção as várias passagens da redação em que ela se mostra na condição de uma pessoa que *não sabe, não lembra, não pensa, não acredita*: "*Foi tudo tão rápido que não deu tempo de pensar, só parei pra pensar quando cheguei em casa*"; "*uma redação com um tema mais ou menos assim*"; "*não sei como encontrei tantas palavras*"; "*não acreditei, pensei estão enganados*"; "*sabia muito pouco*"; "*com três meses sem mais nem menos meu marido foi embora*".

Depois que menciona a partida do marido, ela diz: "*Decidi. Ninguém me segura mais e fui estudar*". Ao falar isso Diva está dizendo que antes *alguém a segurava* (prendia, dominava). Quem *segurava* Diva? Observe-se que esse deixar de "*segurar*" aparece

alinhado à possibilidade de ela prosseguir em seus estudos: "*Ninguém me segura mais e fui estudar*".

Com essa frase, "*Decidi. Ninguém me segura mais e fui estudar*", parece que Diva vai apresentar uma grande virada em seu texto, como se ela fosse se libertar de alguma coisa, apropriar-se de suas ações e "decolar" em seus estudos. Mas não é isso o que ela mostra em seguida: "*no 1º dia de aula não deu pra chegar até a escola*". Parece que algo ainda a segura, a domina. E ela explica: "*eu estava com um irmãozinho de dois anos e os cadernos no colo, ao passar numa curva a porta do fusquinha em que minha irmã dirigia abriu-se me jogando para fora e me arrastando por uns dez metros onde eu tentava proteger meu irmãozinho fiquei com vários aranhões a coxa direita toda rasgada, ficando uns oito dias sem poder andar*". Diva mostra o seu infortúnio, e a relação disso com os seus estudos: "*não deu pra chegar até a escola (...) fiquei com vários aranhões a coxa direita toda rasgada, ficando uns oito dias sem poder andar*". As seqüelas do acidente recaem justo sobre a sua perna ("coxa"), impedindo-a de poder andar. Assim ela permanece impossibilitada de se locomover, de prosseguir.

Depois de relatar o acidente, ela diz: "*mas não desisti quando melhorei lá fui eu*". Diva aparece de novo em um movimento afirmativo: "*não desisti (...) lá fui eu*". Mais uma vez fica-se com a impressão de que ela vai "decolar". Mas o que ela apresenta em seguida são as dificuldades de fazer o percurso até a escola: "*a escola era de 3 a 4 km da casa que eu ficava, o fusca no dia do acidente foi só uma carona de coincidência*".

Próxima de encerrar sua redação, Diva se refere ao "*penúltimo ano*" do curso de magistério, assinalando a longa distância e os difíceis meios de acesso à escola: "*No penúltimo ano do meu magistério estava morando 15 km longe da escola, pegava ônibus quando passava ou alguma carona. Pra voltar para casa, os professores que estivesse no último horário liberavam dez, quinze minutos antes do final da aula para alcançarmos o ônibus era eu e mais duas irmãs, quando perdia o ônibus íamos a pé, chegava em casa quase amanhecendo o dia*". Note-se que ao falar da trajetória de sua escolarização cheia de percalços, o que Diva acentua são as dificuldades de acesso e de transporte no seu trajeto até a escola, mostrando as condições a que ela se via submetida, dependendo, inclusive, da sorte (pegar o ônibus, *quando passava*, ou *alguma carona*) ou da colaboração de terceiros (dos professores, que *liberavam antes do final da aula*, de alguém que desse *alguma carona*).

No final de sua redação, Diva se refere ao seu "*último ano*" no curso de magistério. Aí, ela estabelece uma relação entre a conclusão do curso de magistério de suas irmãs e o fato de ela (Diva) ter que trabalhar como doméstica, em uma casa próxima à escola, para poder concluir o seu curso: "*No último ano como minhas irmãs havia terminado o magistério, sem nunca exercerem, por não gostarem dessa área, tive que trabalhar de doméstica em uma casa próxima da escola para poder concluir o curso*".

No começo de seu texto, Diva anuncia ter entrado numa *batalha*: "*entrei nessa batalha*". Depois de narrar um percurso atravessado por tantas dificuldades ("*sofrimentos*", "*necessidades*", *sustos*, perdas e infortúnios), ela se diz vencedora: "*Graças a Deus venci*". Observe-se que ela já fala em *vitória* no início de seu texto: "*tenho quase certeza que foi a*

redação que me deu esta vitória"; vitória atribuída àquilo que lhe garante o lugar de professora: a redação.

Se, por um lado, Diva dá destaque a situações sentidas por ela como difíceis, por outro, ela também marca a sua persistência e o seu movimento afirmativo no sentido de superar tais dificuldades:

- *"Apesar de tantos sofrimentos e necessidades que passamos, continuamos firme";*
- *"com três meses sem mais nem menos meu marido foi embora. Decidi. Ninguém me segura mais";*
- *"no 1º dia de aula não deu pra chegar até a escola (...) [fiquei] uns oito dias sem poder andar, mas não desisti quando melhorei lá fui eu"*
- *"Graças a Deus venci!"*.

Diva procurou os caminhos "oficiais" para ocupar o lugar de professora. Ela ingressou no magistério por meio de uma "prova" e fez um "treinamento" para ser professora. Depois que ela narra que não foi aceita como professora, porque não tinha o magistério, toda a sua redação passa a ser o relato de seu empenho para concluir o curso de formação. Concluído o curso, ela diz *"comecei a exercer a função de educadora"*, como se aquela fosse uma experiência inaugural para ela. De certa forma, não deixava de ser. Afinal ela era então uma professora formada. Talvez somente depois de ter concluído o magistério ela pode se dizer *começando a exercer a função de educadora*. Observe-se que Diva se refere à *"função de educadora"* e não mais a ser *"professora"*.

No final, ela fala da sua mudança - *"vim para Tucumã"* - e, como que para finalizar uma trajetória tão conturbada, ela marca a sua permanência em um lugar: *"vim para Tucumã (...) e estou aqui até hoje"*.

* * *

Ao final da análise do texto de Diva, é interessante observar que o que ela acentua na redação em que conta *como se tornou professora* são as dificuldades de sua trajetória escolar, que começam a ser narradas a partir da cena da mudança de seus pais, quando Diva vê interrompido seus percursos como aluna e professora. A partir dessa cena, nada mais é referido de forma positiva; parece que tudo vira uma *batalha* na vida dela e o restante da redação gira em torno das dificuldades de seu retorno aos estudos. A experiência da docência praticamente some na narrativa de Diva. Mas é assim que ela conta *como se tornou professora*.

Um outro aspecto que chama a atenção é a sobreposição das duas redações: a primeira, *mais ou menos assim*, *"O porquê daquela escolha?"*, e a segunda, assim, *"Como me tornei professor(a)"*. No começo da segunda redação Diva evoca a primeira, contando que se tornou professora numa condição em que ela *não pensava, não sabia, não acreditava*. E é nessa condição, surpreendida pelos acontecimentos, que ela vê legitimado o seu ingresso no lugar de professora, pela primeira redação: *"tenho quase certeza que foi a redação que me deu esta vitória"*.

Diva mostra que ela ingressa no lugar de professora desprevenidamente, numa situação de susto, de forma inesperada: *"Foi tudo tão rápido que não deu tempo de pensar, só parei pra pensar quando cheguei em casa"*. No desenvolvimento de sua (segunda) redação ela vai apresentando uma série de outras cenas que reforçam a idéia de que tudo aconteceu no tempo do susto, de forma surpreendente: o susto de sua mãe, a cena de "horror" e de "susto" de Curionópolis, o desaparecimento *sem mais nem menos* de seu marido, o imprevisível acidente de carro. Esse reforço se mostra ainda nos superlativos que ela emprega - *"fiquei super triste"*, *"me saí super bem"*, *"as crianças super carentes"*, *"ficamos horrorizados e super assustados"* -, nas descrições de uma intensidade máxima que ela apresenta: *"foi um desastre, quase tudo errado"*, *"minha letra era horrível"*, *"entrei nessa batalha"*, *"fiquei arrasada"*, *"enchente brava"*, *"ficamos horrorizados"*. Há uma intensidade nas descrições de Diva, um "excesso", onde o susto, o perigo e os seus infortúnios estão colocados. Pode-se pensar que todas essas cenas descritas por ela atualizam a primeira, que é a cena de seu ingresso no magistério: *"Foi tudo tão rápido que não deu tempo de pensar, só parei pra pensar quando cheguei em casa"*. Nessa direção, pode-se pensar que a escrita da segunda redação atualiza, de alguma forma, a primeira.

Ao final, posso então retomar o que interroguei no início desta análise: *se a escrita dessa segunda redação mobilizou em Diva alguma coisa referida à escrita da primeira*. Pode-se pensar que sim, que a posição de assustada e desprevenida com que Diva se apresenta na primeira redação é mostrada na escrita da segunda. E o que assusta parece estar colocado no tema das duas redações, nas perguntas que lhe são dirigidas, ambas referidas ao seu ingresso no magistério: *"O porquê daquela escolha?"* e *"Como me tornei professor(a)"*.

Tanto na primeira como na segunda redação Diva abre o seu coração e as palavras lhe vêm em abundância, ainda que ela *não saiba* como as encontrou.

7. Rose

7.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Rose**

Como me tornei professor(a)

Devido a precariedade e a necessidade que foi vivenciada no ano de 1992, na localidade em que me encontrava, que ficava na zona rural a 80 km da cidade. Então me convidaram para substituir a professora, que também era leiga como eu, que tinha cursado somente a 4ª série do Ensino Fundamental, como a professora precisava sair de licença maternal e não tinha outra pessoa, que não fosse eu, aceitei, apesar que a escolinha ficava 8 km de distância, mas tinha uma picada no meio da mata na qual diminuía 2 km, e era por onde eu passava para dar as minhas "aulas vagas", sem experiência alguma, pois tinha que trabalhar com 32 crianças sendo que tinha o prezinho, primeira à quarta série, uma sala de multisérie na qual eu ficava quase louca sem saber o que estava ensinando, então pegava o conteúdo uns dois dias antes e estudava, para repassar depois, principalmente matemática pedia ao meu pai para me ajudar nas resoluções dos problemas, ficava até altas-horas da noite estudando, por que o meu pai só tinha tempo pra ajudar a noite. E neste mesmo tempo em que substitui a professora os pais de 25 crianças sem acesso a escolinha por causa da distância me pediram para dar aula também para seus filhos, aceitei por que o tempo de substituição era provisório, e eu pretendia melhorar meus conhecimentos estudando, pois já tinha ouvido falar que tinha um projeto para a capacitação de professores. E eu não tinha como morar na cidade, não conhecia ninguém, a minha família não tinha condições financeiras (de morar na cidade), então me engressei no curso Gavião que era feito em período de férias e era bancado pela prefeitura, foi aí que consegui fazer o primeiro e o segundo grau no decorrer de 5 anos.

Nesse período fui muito criticada pelas pessoas, onde diziam que as professoras que vinham para estudar a intensão delas era pra ficar na bandidagem, o alojamento em que estávamos alojadas mas parecia um cabaré que ali só existia mulheres safadas que não tinham o que fazer. Várias colegas desistiram por causa dos comentários. Mas enfim acho que sou vencedora pois as próprias pessoas que me criticaram, hoje reconheci que estavam enganadas. Só não sofre rejeição por parte de minha "família" eles sempre me deram o maior apoio em tudo que sempre quis fazer.

Em 1998 passei a trabalhar na cidade como professora na Escola Pró-Mulher, e hoje me encontro como coordenadora de turmas na mesma Escola.

7.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Rose**

Como me tornei professor(a)

Devido a precariedade e a necessidade que foi vivenciada no ano de 1992, na localidade em que me encontrava, que ficava na zona rural a 80 km da cidade. Então me convidaram para substituir a professora, que também era leiga como eu, que tinha cursado somente a 4ª série do Ensino Fundamental, como a professora precisava sair de licença maternal e não tinha outra pessoa, que não fosse eu, aceitei, apesar que a escolinha ficava 8 km de distância, mas tinha uma picada no meio da mata na qual diminuía 2 km, e era por onde eu passava para dar as minhas "aulas vagas", sem experiência alguma, pois tinha que trabalhar com 32 crianças sendo que tinha o prezinho, primeira à quarta série, uma sala de multisérie na qual eu ficava quase louca sem saber o que estava ensinando, então pegava o conteúdo uns dois dias antes e estudava, para repassar depois, principalmente matemática pedia ao meu pai para me ajudar nas resoluções dos problemas, ficava até altas-horas da noite estudando, por que o meu pai só tinha tempo pra ajudar a noite. E neste mesmo tempo em que substitui a professora os pais de 25 crianças sem acesso a escolinha por causa da distância me pediram para dar aula também para seus filhos, aceitei por que o tempo de substituição era provisório, e eu pretendia melhorar meus conhecimento estudando, pois já tinha ouvido falar que tinha um projeto para a capacitação de professores. E eu não tinha como morar na cidade, não conhecia ninguém, a minha família não tinha condições financeira (de morar na cidade), então me engressei no curso Gavião que era feito em período de férias e era bancado pela prefeitura, foi aí que consegui fazer o primeiro e o segundo grau no decorrer de 5 anos.

Rose começa respondendo diretamente ao título da redação, "*Como me tornei professor(a)*": "*Devido a precariedade e a necessidade que foi vivenciada no ano de 1992, na localidade em que me encontrava, que ficava na zona rural a 80 km da cidade. Então me convidaram para substituir a professora, que também era leiga como eu*". Tornar-se professora está referido, assim, à "*precariedade*" e "*necessidade*" vivenciada em um lugar: a *localidade* onde ela morava, que ficava na *zona rural*, distante *80 km da cidade*. E mais: ela faz uma marcação de tempo, o ano de 1992. De que "*precariedade*" e "*necessidade*", remetida especificamente ao ano de 1992, ela estaria falando?

"*Então*" Rose foi *convidada* para *substituir* uma professora. Ou seja, o *convite* que ela recebe está vinculado à situação de "*precariedade*" e "*necessidade*" que ela mencionou. Muito provavelmente, "*a precariedade e a necessidade*" a que Rose se refere devem estar relacionadas ao fato de naquela localidade, na zona rural, em 1992, não ter outra pessoa, que não ela mesma (que cursou *somente* a 4ª série do ensino fundamental), para substituir a professora da escola, que sairia de licença-maternidade. Ou seja, a "*precariedade*" deve

estar relacionada à inexistência de professores formados naquele lugar e, por decorrência, à *necessidade* de contratação, a título *precário*, de professores leigos. Nessas condições, no ano de 1992, Rose se tornou professora. Aliás, parece que o convite recebido por Rose encontra reforço no fato de a professora a quem ela vai substituir ser, ela também, professora leiga: *"me convidaram para substituir a professora, que também era leiga como eu"*.

Rose se nomeia *professora leiga* e apresenta o seu grau restrito de escolaridade: *"tinha cursado somente a 4ª série do Ensino Fundamental"*.

Rose é *convidada* para substituir uma professora (leiga, como ela) e aceita o convite: *"como a professora precisava sair de licença maternal e não tinha outra pessoa, que não fosse eu, aceitei"*. Ela aceita o convite em atendimento à necessidade da outra professora (que *"precisava sair de licença maternal"*) e em atendimento às necessidades da comunidade local (*"não tinha outra pessoa, que não fosse eu"*). Ela faz ainda outra concessão: aceita o convite *"apesar"* da escola ficar a 8 km de distância. Pelo que conta até aqui, Rose tornou-se professora por uma *"necessidade"* de terceiros, e não por um desejo seu.

Dizer: *"como (...) não tinha outra pessoa, que não fosse eu, aceitei"*, indica que Rose estava diante de uma fatalidade, e seu aceite era inevitável. *Tornar-se professora*, assim, era uma determinação externa a ela. Indica também que Rose era, de certo modo, especial, já que não havia naquele lugar outra pessoa que pudesse substituir a professora, que não fosse ela. Rose era única.

A escola era distante, *"mas tinha uma picada no meio da mata na qual diminuía 2 km, e era por onde eu passava para dar as minhas 'aulas vagas'"*. Uma *"picada no meio da mata"* quer dizer um *corte* no meio da mata; um caminho secundário, derivado de um principal, e que costuma ser mais precário. Rose está falando do trajeto, encurtado, a uma escola distante. Pode ser também que a referência à sua passagem por um caminho alternativo, uma *"picada"* (atalho que encurta a distância para se chegar ao lugar de destino) tenha alguma relação com a imagem da professora leiga que ela era, professora a título precário, porque sem formação. Era por essa *"picada"* que ela, professora leiga, passava para dar as suas *"aulas vagas"*.

A expressão *"aulas vagas"* (entre aspas) chama a atenção. Talvez com essa expressão, Rose esteja se referindo a um procedimento (dar aulas) sem direção ou rumo certo, sem regras ou princípios, vazio, já que ela era professora leiga, *"sem experiência alguma"*. Provavelmente a sua referência a dar *"aulas vagas"* esteja relacionada a dar aulas *"sem saber o que estava ensinando"*. No léxico escolar, *"aula vaga"* é um termo empregado para se dizer de um espaço de tempo sem aula; um vazio entre aulas; uma *"não aula"*.

As *"aulas vagas"* de Rose estão relacionadas ao seu trabalho em uma turma multisseriada, ou melhor, à condição em que ela se via, como professora leiga, exercendo a docência nessa turma: *"e era por onde eu passava para dar as minhas 'aulas vagas', sem experiência alguma, pois tinha que trabalhar com 32 crianças sendo que tinha o prezinho, primeira à quarta série, uma sala de multisérie na qual eu ficava quase louca sem saber o que estava ensinando, então pegava o conteúdo uns dois dias antes e estudava, para repassar depois,*

principalmente matemática pedia ao meu pai para me ajudar nas resoluções dos problemas, ficava até autas-horas da noite estudando". Nessa descrição de seu trabalho com uma sala multisseriada, Rose mostra que não estava apropriada dos conteúdos da escola e, por extensão, de seu lugar de professora: dava "aulas vagas", "ficava quase louca sem saber o que estava ensinando", estudava o conteúdo das aulas dias antes, precisava da ajuda de seu pai. Rose fala como se ela estivesse perdida ("vaga", "quase louca") no mundo da escola.

Sem dominar os conteúdos que ensinava, Rose ia estudar. Sua condição de professora leiga, "sem experiência", "sem saber o que estava ensinando", a remete de volta ao lugar de aluna: "eu ficava quase louca sem saber o que estava ensinando, então pegava o conteúdo uns dois dias antes e estudava (...) ficava até autas-horas da noite estudando".

Mais uma vez ela se refere à impossibilidade de acesso à escola, por causa da distância: "25 crianças sem acesso a escolinha por causa da distância".

Outra vez Rose é convidada para dar aulas: "os pais de 25 crianças sem acesso a escolinha por causa da distância me pediram para dar aula também para seus filhos". Mais uma vez é um "outro" que a convoca para o lugar de professora: "me convidaram para substituir a professora", "me pediram para dar aula".

Rose aceita o convite para ser professora e diz o porquê: "aceitei por que o tempo de substituição [da professora que estava em licença-maternidade] era provisório, e eu pretendia melhorar meus conhecimentos estudando, pois já tinha ouvido falar que tinha um projeto para a capacitação de professores". O "projeto" a que ela se refere é o *Projeto Gavião*, destinado à capacitação de professores leigos. Em aceitando dar aula para aquelas crianças, Rose estaria garantindo a sua permanência no lugar de professora (leiga), já que, como ela disse, seu tempo de professora substituta era provisório. E, assim, mantendo-se como professora (leiga), ela poderia *melhorar seus conhecimentos estudando*, pois somente nessa condição, como professora leiga, ela poderia ingressar no *Projeto Gavião*. A aceitação desse segundo convite, então, está relacionado à pretensão de Rose em melhorar seus conhecimentos, estudando.

Rose fala das condições desfavoráveis para a continuidade de seus estudos e, por decorrência disso, do seu ingresso no *Projeto Gavião*: "E eu não tinha como morar na cidade, não conhecia ninguém, a minha família não tinha condições financeiras (de morar na cidade), então me engressei no curso Gavião". Mais uma vez ela ingressa em um lugar (agora no lugar de aluna) como se fosse premida pelas circunstâncias externas: "eu não tinha como morar na cidade (...) então me engressei no curso Gavião". Para fazer esse curso, Rose é "bancada" pela prefeitura; sua família "não tinha condições financeiras" de mantê-la morando na cidade. Ao lado de afirmar que seu curso era "bancado" por um terceiro, ela diz: "me engressei no curso Gavião". Talvez com isso ela queira dizer que esse ingresso foi um investimento próprio, dela, e não de sua família (que não tinha condições financeiras de sustentar a moradia de Rose na cidade). Se a família não pode ajudá-la, ela se ingressa na escola sozinha, "bancada" pela prefeitura. E diz: "foi aí (morando na cidade e fazendo um curso para professores leigos, que era bancado pela prefeitura) *que consegui fazer o primeiro e o segundo grau no decorrer de 5 anos*".

No longo primeiro parágrafo de sua redação, Rose apresenta o contexto precário e adverso em que *se tornou professora*. Ela se refere a diversas precariedades, relacionadas ao lugar onde morava, na zona rural: o trajeto à escola era precário, feito por um caminho secundário, uma picada no meio da mata; naquele lugar, ela era professora a título precário, professora leiga. Além disso, as suas aulas também pareciam precárias: ela dava "*aulas vagas*". Rose era uma professora convidada, substituta, provisória, leiga, sem experiência alguma, que não sabia o que estava ensinando. A escola era distante; o acesso à ela, difícil; e a turma de Rose era multisseriada.

Nesse período fui muito criticada pelas pessoas, onde diziam que as professoras que vinham para estudar a intensão delas era pra ficar na bandidagem, o alojamento em que estavam alojadas mas parecia um cabaré que alí só existia mulheres safadas que não tinha o que fazer. Várias colegas desistiram por causa dos comentários. Mas enfim acho que sou vencedora pós as próprias pessoas que me criticaram, hoje reconheci que estavam enganadas. Só não sofre rejeição por parte de minha "família" eles sempre me deram o maior apoio em tudo que sempre quiz fazer.

Em 1998 passei a trabalhar na cidade como professora na Escola Pró-Mulher, e hoje me encontro como coordenadora de turmas na mesma Escola.

No período em que foi aluna do *Projeto Gavião*, Rose diz que foi muito criticada, por conta de uma certa imagem que se tinha das professoras que iam estudar na cidade: "diziam que as professoras que vinham para estudar a intensão delas era pra ficar na bandidagem, o alojamento em que estavam alojadas mas parecia um cabaré que alí só existia mulheres safadas que não tinha o que fazer". Ela mostra o alcance e a gravidade dessa situação ao mencionar a desistência de suas colegas: "*Várias colegas desistiram por causa dos comentários*". Resta saber por que Rose faz essas referências em sua redação: a rejeições, comentários e críticas que ela recebeu no período em que cursou o *Gavião*. Parece que algo dessa experiência foi perturbador para ela pois, na construção de seu discurso, Rose troca as pessoas dos verbos e escreve "família" entre aspas: "*Mas enfim acho que sou vencedora pós as próprias pessoas que me criticaram, hoje reconheci que estavam enganadas. Só não sofre rejeição por parte de minha 'família'*". Ademais, as referências que ela faz são impessoais e indefinidas: "*fui muito criticada pelas pessoas*"; "*diziam que as professoras que vinham para estudar*"; "*Várias colegas desistiram*"; "*as próprias pessoas que me criticaram*".

Ao final, Rose, que *se ingressou* nesse curso de férias, se diz "*vencedora*". Ela não desistiu, como várias de suas colegas.

Observe-se que Rose realiza o *Curso Gavião* em meio a uma condição também precária, o que nos remete ao início de sua redação, quando ela responde quase que de forma direta

como se tornou professora: "Devido a precariedade e necessidade que foi vivenciada no ano de 1992, na localidade em que me encontrava".

Na redação em que conta *como se tornou professora*, Rose narra a história de sua passagem da *zona rural* para a *cidade*. Ela inicia seu texto referindo-se ao local onde morava, em 1992, na *zona rural*, e o encerra dizendo que, em 1998, *passou a trabalhar na cidade*. Já no início da redação ela faz essa marcação de lugar, quando situa, por comparação, a localidade onde morava: *"ficava na zona rural a 80 km da cidade"*. O último parágrafo da redação fala dessa e de outras "passagens" que Rose fez: de professora na zona rural à professora na cidade; de professora à coordenadora de turmas. Ressalte-se ainda que antes ela era professora leiga e, agora, *professora formada*.

O ingresso no *Projeto Gavião* é um marco dessas passagens, da zona rural para a cidade, da condição de professora leiga para a de professora formada. No final da redação, ela mostra o fim desse seu percurso: *"passei a trabalhar na cidade como professora na Escola Pró-Mulher"*. Ela agora está na cidade e é *professora formada*. *Tornar-se professora* coincide com a sua passagem da zona rural para a cidade.

É bem sugestivo que, depois de ter se referido às críticas que recebeu (sobre a "bandidagem" e a "safadeza" de professoras num alojamento que mais parecia um "cabaré"), Rose encerre a sua redação dizendo que é professora na "Escola Pró-Mulher": escola "a favor da mulher", escola "que promove a mulher".

8. Ana

8.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Ana**

Como me tornei professor(a)

Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos, quer dizer isto pra me é ser professora.

Eu já tinha um sonho de ser educadora desde criança, ser educadora era um sonho bonito e compensador era ensinar alguém.

Um certo dia mudou a diretora do colégio em que eu estudava, pra perto da minha casa e logo foi ser minha professora e ficamos amigas. E como ela sabia que o meu objetivo era de ser professora um dia, então começou a me ajudar.

E ela sempre me colocava para copiar atividades no quadro ou ajudar a fazer correção nos cadernos dos alunos. E sempre que seus alunos tinha dificuldade em aprender, ela falava com os seus pais que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora, e ficava muito feliz com o sucesso obtido, em troca seus pais me dava material escolar, o qual necessitava muito para os meus estudos.

O meu pai sempre dizia que mulher não precisava estudar, se soubesse escrever o seu próprio nome e as quatro operações já era o suficiente.

Foi passando os anos e um dia fui convidada pra ser professora na escola da minha igreja, pois todos já tinha visto o meu trabalho e conhecia bem.

Trabalhei nesta escola até concluir a 8ª série, em 1981.

Os meus pais divorciaram e como a juíza disse que eu tinha que ficar com meu pai e o meu irmão com minha mãe.

Me mudei para o Rio Maria - PA, no ano seguinte me casei aí nunca mais trabalhei e nem estudei. O meu esposo tinha a mesma ideologia do meu pai, mas quando as minhas filhas foram avançando nos estudos, então percebe que havia necessidade de retornar-me aos estudos, após dez anos parada foi muito difícil, sofri muito, mas tive uma amiga (Rosângela) que me deu muita coragem pra lutar contra o mundo e realizar o meu sonho.

Em 1993 concluí o magistério e ao mesmo tempo passei no concurso municipal, para professora e estou até hoje.

Foi um choque muito grande para o meu esposo, porque ele pensava que eu estava estudando só pra ensinar as minhas filhas na tarefa de casa. Quando eu fui para a sala de aula ele disse que eu podia escolher a escola ou ele. Tentei explicar que se ele me amasse tinha que me ajudar a realizar o meu sonho, pois quando a gente ama quer ver a pessoa feliz. Disse ele já fez a sua escolha, e saiu de casa separando de me pois eu já tinha feito a minha escolha.

Com várias pessoas falando com ele então ele compreendeu e voltou pra casa.

Hoje sou feliz com minha família e com meu grande sonho.

8.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Ana**

Como me tornei professor(a)

Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos, quer dizer isto pra me é ser professora.

Eu já tinha um sonho de ser educadora desde criança, ser educadora era um sonho bonito e compensador era ensinar alguém.

Um certo dia mudou a diretora do colégio em que eu estudava, pra perto da minha casa e logo foi ser minha professora e ficamos amigas. E como ela sabia que o meu objetivo era de ser professora um dia, então começou a me ajudar.

E ela sempre me colocava para copiar atividades no quadro ou ajudar a fazer correção nos cadernos dos alunos. E sempre que seus alunos tinha dificuldade em aprender, ela falava com os seus pais que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora, e ficava muito feliz com o sucesso obtido, em troca seus pais me dava material escolar, o qual necessitava muito para os meus estudos.

Logo de saída, Ana afirma: "Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos, quer dizer isto pra me (tornar-se professora aos 12 a 13 anos) é ser professora". Agora já adulta, Ana se nomeia professora quando ainda era uma criança. Mas "isto" para ela é ser professora. Ser professora tão precocemente, aos 12 a 13 anos, parece prescindir do seu nível de escolaridade ou de qualquer processo formativo. O "isto" aparece como uma estrutura "vazia". Ser professora é ocupar o lugar de professora. Assim, na redação em que conta *como se tornou professora*, Ana começa dizendo *o que é ser professora*. Ser professora é "isto".

Ser educadora era um sonho *bonito* e ensinar era *compensador*. Por que ensinar seria *compensador*? De que *compensação* ela estaria falando?

Ana refere-se ao tempo de modo impreciso: "Eu já tinha um sonho"; "Um certo dia"; "meu objetivo era ser professora um dia". Talvez esse seja o tempo do sonho.

Ana fala de uma pessoa que teve papel importante em seu processo de tornar-se professora, a *diretora* da escola, que depois foi sua *professora* e se tornou sua *amiga*: "*como ela sabia que o meu objetivo era de ser professora um dia, então começou a me ajudar*". Ana fala da mudança dessa diretora para perto de sua casa (deslocamento físico), ao mesmo tempo em

que mostra a mudança de posição (maior aproximação) dessa diretora em relação a si: "*ficamos amigas*". É interessante notar que o registro da aproximação entre ela e a diretora vem marcado pela *amizade* que se estabeleceu entre elas. Ana, na posição de aluna, diz que ficou *amiga* da diretora da escola.

Ana diz: "*o meu objetivo era de ser professora um dia*". Note-se que ela fala em "*objetivo*" de ser professora, o que é diferente de dizer que tinha "*um sonho*". Ainda assim, ela traz alinhado a esse "*objetivo*" (algo mais determinado) um tempo impreciso: "*um dia*".

A diretora-professora-amiga ajuda Ana a ser professora: "*então começou a me ajudar. E ela sempre me colocava para copiar atividades no quadro ou ajudar a fazer correção nos cadernos dos alunos. E sempre que seus alunos tinha dificuldade em aprender, ela falava com os seus pais que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora*". Ana, ainda aluna, está no lugar de ajudante de professora, mas se reconhece como educadora: "*isso pra me é ser educadora*". Ser educadora é ser boa para ensinar e, então, ensinar. Ser educadora é ocupar, de alguma forma, o lugar de quem ensina.

Ana ensinava porque a diretora falava que ela era "*boa para ensinar*". O que seria ser "*boa para ensinar*"? Uma qualidade ou capacidade que Ana já traria em si? Afinal, ela diz que se tornou professora aos 12 a 13 anos. E diz ainda: "*Eu já tinha um sonho de ser educadora desde criança*". Ao mesmo tempo, pode-se pensar que essa qualidade/capacidade de Ana foi instituída por sua professora. Com suas palavras, a professora autorizou Ana a ocupar esse lugar, instituiu-a no lugar de quem ensina: "*Ela falava (...) que eu era boa para ensinar, então eu ensinava*". Aqui vemos claramente a dimensão do discurso como ato, acontecimento; o discurso como fundador do lugar de professora.

Ser professora e ser educadora se sobrepõem no discurso de Ana:

- "*Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos, quer dizer isto pra me é ser professora*";
- "*E sempre que seus alunos tinha dificuldade em aprender, ela falava com os seus pais que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora*".

Ser professora/educadora, para Ana, é ser afirmativa na ocupação desse lugar, e isso se mostra na própria construção discursiva de sua redação: "*isto pra me é ser professora*", "*isso pra me é ser educadora*", "*Ela falava (...) que eu era boa para ensinar, então eu ensinava*". Se é professora ocupando o lugar de professora.

No lugar de professora, Ana se discrimina dos outros alunos, seus colegas: "*E ela sempre me colocava para copiar atividades no quadro ou ajudar a fazer correção nos cadernos dos alunos. E sempre que seus alunos tinha dificuldade em aprender (...) eu ensinava*". Ana não aparece aqui como uma dentre os outros alunos de sua professora. Ela aparece como ajudante, aprendiz de professora, numa posição que a diferencia de seus colegas.

Ana emprega de forma incerta o pronome possessivo "*seus*", e isso aparece em referência aos "*pais*" dos alunos: "*E ela sempre me colocava para copiar atividades no quadro (...). E sempre que seus alunos tinha dificuldade em aprender, ela falava com os seus pais que eu*

era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora, e ficava muito feliz com o sucesso obtido, em troca seus pais me dava material escolar, o qual necessitava muito para os meus estudos".

Ana se apresenta num contexto de relações de *ajuda*, falando em *necessidade*, *troca*, *doação*, *compensação*. A diretora a *ajudou* a ser professora. Ela *ajudava* a sua professora, fazendo correção nos cadernos dos alunos. Ana ensinava e, em *troca*, os pais lhe *davam* o material escolar que ela *necessitava* para seus estudos. Antes ela falou que ensinar alguém era *compensador*. Suas palavras parecem indicar haver uma *insuficiência*, uma *necessidade* que precisa ser *compensada*, com *ajudas*, *trocas* e *doações*. Ana mostra aqui a relação pedagógica instituída com base em uma *insuficiência* a ser *compensada*.

No lugar de ajudante de professora, Ana aprecia esse trabalho de forma positiva e exitosa: *"e ficava muito feliz com o sucesso obtido"*. Note-se que nessa passagem o pronome (eu?, ela?) não aparece na conjugação do verbo "ficar", o que leva a pensar que Ana pode estar falando tanto de si como de sua professora. Observe-se que essa sua frase está inserida em um parágrafo onde há o emprego de várias pronomes, e somente nessa passagem há uma omissão: *"E ela sempre me colocava para copiar atividades no quadro ou ajudar a fazer correção nos cadernos dos alunos. E sempre que seus alunos tinha dificuldade em aprender, ela falava com os seus pais que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora, e ficava muito feliz com o sucesso obtido, em troca seus pais me dava material escolar, o qual necessitava muito para os meus estudos"*.

O meu pai sempre dizia que mulher não precisava estudar, se soubesse escrever o seu próprio nome e as quatro operações já era o suficiente.

Foi passando os anos e um dia fui convidada pra ser professora na escola da minha igreja, pois todos já tinha visto o meu trabalho e conhecia bem.

Trabalhei nesta escola até concluir a 8ª série, em 1981.

Os meus pais divorciaram e como a juíza disse que eu tinha que ficar com meu pai e o meu irmão com minha mãe.

Ana registra aqui a posição de seu pai quanto à escolarização do gênero feminino: *"mulher não precisava estudar"*. Não obstante, ela dá prosseguimento à sua escolarização e ainda trabalha como professora: *"Trabalhei nesta escola até concluir a 8ª série, em 1981"*. É interessante que Ana faça esse comentário sobre o seu pai depois de haver se referido aos pais dos alunos que, numa relação de troca, davam a ela o material que ela necessitava para os seus estudos. Ela parece marcar aí uma diferença entre o seu pai e os pais dos alunos. Lembre-se ainda da indeterminação no emprego do pronome "*seus*" quando ela se refere aos pais dos alunos.

Os acontecimentos na vida de Ana aparecem, em certos momentos, no transcorrer de um tempo impreciso: "*Foi passando os anos e um dia fui convidada pra ser professora*". Antes ela havia dito: "*Eu já tinha um sonho de ser educadora desde criança (...). Um certo dia mudou a diretora do colégio (...) e logo foi ser minha professora (...). E como ela sabia que o meu objetivo era de ser professora um dia, então começou a me ajudar*".

Ana diz que foi convidada para ser professora na escola de sua igreja e que o convite foi feito porque ("*pois*") seu trabalho já era visto e conhecido bem, por todos. Ela já havia falado do sucesso que obteve ensinado. O trabalho de Ana aparece para os outros. Todos o vêem e conhecem bem. Mais uma vez aparece a força do discurso que funda e justifica os lugares que Ana ocupa.

Ana diz: "*Trabalhei nesta escola até concluir a 8ª série, em 1981*". Trabalho e estudo se sobrepõem nessa frase. O tempo de sua permanência nessa escola trabalhando como professora, coincide com o tempo em que ela permanece nessa mesma escola como aluna.

"*Os meus pais divorciaram e como a juíza disse que eu tinha que ficar com meu pai e o meu irmão com minha mãe*". A frase de Ana ficou incompleta. Além disso, ela fala de uma divisão: Ana e seu irmão foram "repartidos" entre os pais. E foi um terceiro - a juíza - que disse isso. Ana não diz porque ela ficou com o seu pai e seu irmão com a sua mãe.

Me mudei para o Rio Maria - PA, no ano seguinte me casei aí nunca mas trabalhei e nem estudei. O meu espoço tinha a mesma ideologia do meu pai, mas quando as minhas filhas foram avançando nos estudos, então percebe que havia necessidade de retornar-me aos estudos, após dez anos parada foi muito difícil, sofri muito, mas tive uma amiga (Rosangela) que me deu muita corage pra lutar contra o mundo e realizar o meu sonho.

Em 1993 concluí o magistério e ao mesmo tempo passei no concurso municipal, para professora e estou até hoje.

Foi um choque muito grande para o meu espoço, porque ele pensava que eu estava estudando só pra ensinar as minhas filhas na tarefa de casa. Quando eu fui para a sala de aula ele disse que eu podia escolher a escola ou ele. Tentei explicar que se ele me amasse tinha que me ajudar a realizar o meu sonho, pois quando a gente ama quer ver a pessoa feliz. Disse ele já fez a sua escolha, e saiu de casa separando de me pois eu já tinha feito a minha escolha.

Com várias pessoas falando com ele então ele compreendeu e voltou pra casa.

Hoje sou feliz com minha família e com meu grande sonho.

O relato do divórcio de seus pais é seguido do relato de sua mudança de cidade e do seu casamento ("*no ano seguinte*" à mudança). Ela continua: "*aí (casada) nunca mas trabalhei nem estudei. O meu espoço tinha a mesma ideologia do meu pai*". Ana vê reeditada, agora

com seu marido, a "*ideologia*" de seu pai: "*mulher não precisava estudar*". É curioso notar que, mesmo com essa "*ideologia*", o pai não aparece como um fator de impedimento aos estudos de Ana. Ela concluiu a 8ª série e trabalhou como professora. Com seu marido a situação é diferente: "*nunca mas trabalhei e nem estudei*". No entanto, depois Ana *avança nos estudos* e *escolhe* ser professora, chegando a se separar do marido, que depois volta para casa. No limite, nem seu marido foi um impedimento para ela continuar seus estudos e se tornar professora.

Nota-se aqui, depois da referência ao divórcio de seus pais, uma mudança no discurso de Ana. Ela que se mostrava numa posição tão afirmativa e determinada, aparece numa condição de assujeitamento: em relação à "determinação" da juíza, que *disse* que ela tinha que ficar com o pai e seu irmão com a mãe, e em relação ao marido, que tinha a mesma *ideologia* de seu pai. Mas uma grande mudança acontece quando Ana vê as suas filhas *avançando nos estudos*: "*O meu espoço tinha a mesma ideologia do meu pai, mas (apesar dessa ideologia) quando as minhas filhas foram avançando nos estudos, então percebe que havia necessidade de retornar-me aos estudos*". Observe-se a conjugação do verbo "perceber". Quem "*percebe*", Ana ou seu marido? A frase é ambígua. Pode-se ler tanto que é Ana quem "*percebe*" a necessidade de "*retornar-se*" aos estudos, como o seu marido, de "*retorná-la*".

Pelo que conta, ela precisou *lutar contra o mundo* para *realizar o seu sonho* de ser professora. Aqui reaparece uma Ana mais determinada e empreendedora.

É significativo que Ana relacione o *avanço de suas filhas nos estudos* à *percepção da necessidade de voltar a estudar*. O que o *avanço* das filhas nos estudos teria mobilizado nela? Também chama a atenção que Ana fale em "*necessidade*" de retornar aos estudos. Por que voltar a estudar seria colocado como uma *necessidade*? Pode-se supor que era uma *necessidade* de acompanhar as filhas nas *tarefas de casa*, já que as meninas *avançavam* nos estudos. Era isso, aliás, o que o seu marido pensava: "*ele pensava que eu estava estudando só pra ensinar as minhas filhas na tarefa de casa*". Mas talvez ela esteja se referindo aqui ao seu *desejo* (*sonho*, *objetivo*) de ser professora. Dessa forma, Ana conjuga a *necessidade* de acompanhar as filhas que foram avançando nos estudos ao seu *desejo* de ser professora; fala de um pelo outro. Assim, com *dificuldades* e *sofrimento*, ela realiza o seu sonho: "*Em 1993 concluí o magistério e ao mesmo tempo passei no concurso municipal, para professora e estou até hoje. Foi um choque muito grande para o meu espoço, porque ele pensava que eu estava estudando só pra ensinar as minhas filhas na tarefa de casa*". Como se pode notar, não era "*só*" por suas filhas que Ana estava estudando; não era "*só*" pela "*necessidade*" de acompanhá-las na escola que Ana estava cursando o magistério. Ela queria ser professora e, para isso, teria que retornar à escola. É possível que o *avanço* das filhas nos estudos tenha proporcionado condições de seu *desejo* avançar.

Ana fala em "*necessidade*" de retornar aos estudos para ensinar suas filhas nas tarefas de casa. Mais uma vez aparece em seu texto uma idéia de *insuficiência* (no caso, a das filhas) no caminho de *tornar-se professora*.

Ana mostra aqui que realizou o seu "*sonho*" ou "*objetivo*" de "*ser professora um dia*", ainda que, para isso, tenha tido que se colocar em oposição à "*ideologia*" de seu pai e de seu

marido. Para seu esposo, ela diz, isso foi um "choque". Afinal, ele pensava que Ana "estava estudando só pra ensinar as (...) filhas na tarefa de casa". Mas Ana, ao que parece, estava também empenhada nas *tarefas da escola*.

Uma outra *amiga* é mencionada na trajetória de realização do seu sonho: "tive uma amiga (Rosângela) que me deu muita corage pra lutar contra o mundo e realizar o meu sonho". Antes ela se referiu à diretora, dizendo que ficaram *amigas* e que recebeu sua ajuda: "como ela sabia que o meu objetivo era de ser professora um dia, então começou a me ajudar". O nome de sua amiga, Rosângela, é o único nome próprio referido no texto, e entre parênteses. Penso que nesse trecho da redação Ana está se dirigindo diretamente a mim. Rosângela, sua amiga, era também minha aluna naquele curso.

Professora *formada e concursada*, Ana se mostra ainda mais determinada e fala em *escolhas*: "Quando eu fui para a sala de aula ele (seu marido) me disse que eu podia escolher a escola ou ele"; "Disse ele já fez a sua escolha, e saiu de casa separando de me pois eu já tinha feito a minha escolha". E ela escolhe ser professora.

Chama a atenção que, pela terceira vez, Ana empregue incorretamente o pronome "me", para designar "mim": "isto pra me é ser professora", "isso pra me é ser educadora", "saiu de casa separando de me".

Observe-se também a quantidade de "me" que ela emprega no texto:

- "Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos";
- "então começou a me ajudar";
- "E ela sempre me colocava para copiar atividades";
- "em troca seus pais me dava material";
- "Me mudei para o Rio Maria";
- "no ano seguinte me casei";
- "retornar-me aos estudos";
- "tive uma amiga (Rosângela) que me deu muita corage";
- "se ele me amasse tinha que me ajudar".

O que se pode destacar ao final da análise desta redação é a presença marcante de um certo dispositivo que tem a força de *fundar* e *justificar* os lugares que Ana ocupa. Isso é mostrado na própria estrutura discursiva de seu texto, especialmente nos seguintes trechos:

- "Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos, quer dizer isto pra me é ser professora";
- "ela falava (...) que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora";
- "um dia fui convidada pra ser professora na escola da minha igreja, pois todos já tinha visto o meu trabalho e conhecia bem".

Com suas afirmações, Ana *funda* o lugar de professora que ela ocupa.

9. Ciça

9.1. Redação íntegra

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Ciça**

Como me tornei professor(a)

Desde muito cedo eu convivi com ambiente escolar, pois minha mãe era professora de uma escola particular que funcionava em nossa casa mesmo.

Aos dez anos de idade, estudando a 4ª série do Ensino Fundamental, eu já substituía minha mãe uma vez ou outra, quando ela adoecia ou precisava resolver alguns problemas urgentes.

Eu era apaixonada pela profissão de minha mãe e achava maravilhoso quando ela pedia que eu a substituísse na sala de aula.

Depois de alguns anos, minha mãe fechou a escola por motivos de saúde e aí acabou minha alegria de ser "professora por algumas horas".

Eu estudava em uma escola estadual e aos domingos e feriados eu reunia algumas crianças vizinhas e meus irmãos e brincava de dar aulinhas e eu sempre era a "professora".

Um dia uma senhora me convidou para dar aulas de reforço para o filho dela e eu ia alegremente todas as tardes ensiná-lo.

Isso não durou muito tempo e eu tive que me matricular em um curso de datilografia, fiz outro curso de corte e costura e trabalhei em algumas lojas da cidade.

Terminei o Ensino Fundamental e fui fazer o 2º grau pelo Ensino Modular Magistério. No segundo ano eu já substituía professores nas escolas estaduais e desse tempo em diante eu nunca mais deixei de lecionar. Mesmo a sala não sendo minha, só substituição.

Quando terminei o 2º grau em 1993, comecei a trabalhar como auxiliar de secretaria numa escola estadual. Enquanto isso eu fazia Estudos Adicionais em Língua Portuguesa, já com a intenção de me tornar uma boa professora.

Em 1995 eu fui chamada para trabalhar como professora titular numa escola do Município, depois de ter passado no concurso público municipal. O meu sonho estava se realizando totalmente naquele momento em que eu possuía uma turma minha mesmo.

Trabalhei três anos seguidos com 1ª série e depois passei para a 3ª série; sempre com um período de aula. Achei melhor abandonar o meu cargo de auxiliar de secretaria e fiquei atuando

só em sala de aula. Nesse período eu consegui uma substituição a tarde e fiquei trabalhando o dia todo.

Permaneci assim por dois anos, após esse tempo eu consegui dobrar turno e ganhei outra turma em meu nome mesmo. E isso continua até hoje, graças a Deus.

Se algum dia eu tiver uma filha e se ela quiser ser professora eu vou dar a maior força para ela. Porque eu acho essa profissão linda e é gratificante vermos os resultados de nosso trabalho se evoluindo.

Como é bom você ser útil para aquelas crianças e para toda uma sociedade. Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos.

Eu pretendo daqui para frente semear boas sementes para que no futuro eu tenha bons frutos, para que eu me orgulhe deles e seja consciente que ali tem um pouquinho do meu desempenho e de minha colaboração.

9.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Ciça**

Como me tornei professor(a)

Desde muito cedo eu convivi com ambiente escolar, pois minha mãe era professora de uma escola particular que funcionava em nossa casa mesmo.

Aos dez anos de idade, estudando a 4ª série do Ensino Fundamental, eu já substituía minha mãe uma vez ou outra, quando ela adoecia ou precisava resolver alguns problemas urgentes.

Eu era apaixonada pela profissão de minha mãe e achava maravilhoso quando ela pedia que eu a substituísse na sala de aula.

Depois de alguns anos, minha mãe fechou a escola por motivos de saúde e aí acabou minha alegria de ser "professora por algumas horas".

A cena escolar está dentro da casa de Ciça: sua mãe tinha uma escola particular que funcionava em sua *"casa mesmo"*. Convivendo *"desde muito cedo"* num ambiente escolar, Ciça se mostra precocemente investida no lugar de professora: *"Aos dez anos, estudando a 4ª série do Ensino Fundamental, eu já substituía minha mãe, uma vez ou outra"*.

Ciça se diz professora substituta: *"eu já substituía minha mãe (...) e achava maravilhoso quando ela pedia que eu a substituísse na sala de aula"*. E tinha a permissão de sua mãe: *"ela pedia que eu a substituísse"*. Como professora substituta de sua mãe, Ciça se nomeia *"professora por algumas horas"*.

Nesses primeiros parágrafos da redação, Ciça se refere várias vezes à sua mãe, mostrando-se identificada com o trabalho dela: *"minha mãe era professora"*, *"eu era apaixonada pela profissão de minha mãe e achava maravilhoso quando ela pedia que eu a substituísse na sala de aula"*.

Com o fechamento da escola de sua mãe, Ciça marca uma interrupção, um corte e, *"ai"*, com o fechamento da escola, o fim de sua alegria de ser *"professora por algumas horas"*. Ela diz que sua mãe fechou a escola por *"motivos de saúde"*. Pouco antes Ciça havia se referido ao *adoecimento* de sua mãe.

Eu estudava em uma escola estadual e aos domingos e feriados eu reunia algumas crianças vizinhas e meus irmãos e brincava de dar aulinhas e eu sempre era a "professora".

Um dia uma senhora me convidou para dar aulas de reforço para o filho dela e eu ia alegremente todas as tardes ensiná-lo.

Isso não durou muito tempo e eu tive que me matricular em um curso de datilografia, fiz outro curso de corte e costura e trabalhei em algumas lojas da cidade.

Ciça diz que estudava e que aos domingos e feriados "*brincava de dar aulinhas*". Nessa brincadeira, ela "*sempre era a 'professora'*". Ciça escreve "*professora*" entre aspas, talvez enfatizando que ela era uma professora de brincadeira.

Depois de *brincar* de dar "*aulinhas*", Ciça deu "*aulas de reforço*", a convite de "*uma senhora*". Até aqui, ela fala de três momentos seus como professora:

- "*Professora por algumas horas*", que substituí a mãe;
- "*Professora*" (entre aspas) de brincadeira, que dava "*aulinhas*" para outras crianças;
- Professora que dava aulas de reforço.

Ela fala da experiência de dar aulas como uma experiência agradável: "*eu ia alegremente todas as tardes ensiná-lo*". Antes, dissera: "*eu achava maravilhoso quando ela pedia que eu a substituísse na sala de aula*", "*minha mãe fechou a escola (...) e ai acabou minha alegria de ser 'professora por algumas horas'*". Ser professora é algo que a deixa *alegre*.

Mais uma vez ela marca um corte, uma interrupção em sua atividade de ser professora. Mais que isso, ela fala de um corte em sua *alegria* de ser professora: "*minha mãe fechou a escola (...) e ai acabou minha alegria de ser 'professora por algumas horas'*" e "*eu ia alegremente todas as tardes ensiná-lo*". Isso não durou muito tempo".

A mãe *pedia* que Ciça a substituísse em sala de aula. Uma senhora *convidou* Ciça para dar aulas de reforço. *Desde muito cedo*, Ciça vai ingressando no lugar de professora em atendimento às demandas vindas de terceiros.

Terminei o Ensino Fundamental e fui fazer o 2º grau pelo Ensino Modular Magistério. No segundo ano eu já substituí professores nas escolas estaduais e desse tempo em diante eu nunca mais deixei de lecionar. Mesmo a sala não sendo minha, só substituição.

Quando terminei o 2º grau em 1993, comecei a trabalhar como auxiliar de secretaria numa escola estadual. Enquanto isso eu fazia Estudos Adicionais em Língua Portuguesa, já com a intenção de me tornar uma boa professora.

Ao dizer, pela segunda vez, que "*já substituí*" professores, Ciça marca novamente a sua antecipação em um lugar, mas que ainda não era seu, porque ela era, mais uma vez, uma professora *substituta*. Ela "*já*" estava naquele lugar, mas a sala de aula ainda não era sua. Mas o que se destaca aqui, é que "*desse tempo em diante*" (quando ela estava cursando o segundo ano do magistério) ela *nunca mais deixou de lecionar*, "*mesmo*" a sala de aula não sendo sua. Isso marca uma diferença em relação aos parágrafos anteriores, onde ela faz o registro de duas interrupções em suas atividades como professora. Agora ela assinala uma continuidade, e a diferença é que agora ela cursa o magistério.

Note-se que ela diz que substitui professores em escolas oficiais: *escolas estaduais*. Ciça não é mais professora substituta na escola de sua mãe, nem professora de brincadeira, nem professora de reforço.

Concluído o magistério, Ciça vai trabalhar como "*auxiliar de secretaria*". Nessa nova atividade, ela se mantém em um lugar "secundário": ela é *auxiliar*, como é professora *substituta*. "*Enquanto isso*", ela diz, "*eu fazia Estudos Adicionais em Língua Portuguesa, já com a intenção de me tornar uma boa professora*". Fazer "*estudos adicionais*" (um estudo que se junta ao principal), para se tornar uma "*boa professora*" sugere a adição de uma qualidade à professora que ela já era: ela era professora e a sua intenção era a de se tornar uma *boa professora*. Talvez uma *boa professora*, que tem um estudo *adicional*, possa *ter a sua sala mesmo*; não ser "*só*" professora *substituta*.

Ciça fazia "*estudos adicionais (...) já com a intenção*" de se tornar uma "*boa professora*". Mais uma vez ela emprega o advérbio "*já*" para falar de algo que ela está antecipando: agora, tornar-se uma *boa professora*.

Em 1995 eu fui chamada para trabalhar como professora titular numa escola do Município, depois de ter passado no concurso público municipal. O meu sonho estava se realizando totalmente naquele momento em que eu possuía uma turma minha mesmo.

Trabalhei três anos seguidos com 1ª série e depois passei para a 3ª série; sempre com um período de aula. Achei melhor abandonar o meu cargo de auxiliar de secretaria e fiquei atuando só em sala de aula. Nesse período eu consegui uma substituição a tarde e fiquei trabalhando o dia todo.

Permaneci assim por dois anos, após esse tempo eu consegui dobrar turno e ganhei outra turma em meu nome mesmo. E isso continua até hoje, graças a Deus.

Ciça agora é "*professora titular*", e apresenta as suas credenciais: foi aprovada em um *concurso público municipal* e é professora em uma *escola municipal*. Ela agora é professora *titular* e não mais *substituta*. Ela agora possui *a sua turma mesmo*, em contraste

com os momentos anteriores, em que *a sala de aula não era sua*, era de sua mãe ou de outros professores a quem Ciça substituíra.

O sonho de Ciça "*estava se realizando totalmente naquele momento*": "*em que eu possuía uma turma minha mesmo*". Por que Ciça reforça a sua afirmação com o emprego do "*mesmo*"? O "*mesmo*" vem reforçar uma posse que já estava dada no pronome possessivo "*minha*". Observa-se aí uma necessidade de fazer reforço sobre uma relação de posse que já estava constituída. Mais adiante ela diz que ganhou uma outra turma *em seu nome mesmo*. Qual a necessidade de Ciça fazer esse reforço?

Note-se que, no começo da redação, sobre a escola de sua mãe, ela diz: "*funcionava em nossa casa mesmo*". Agora, diz: "*eu possuía uma turma minha mesmo*"; "*ganhei outra turma em meu nome mesmo*". Ciça discrimina o que é seu e o que é de sua mãe e parece que precisa reforçar isso.

A redação mostra que o lugar de professora *titular* foi sendo conquistado aos poucos por Ciça. Ela não se tornou uma *boa* professora, uma professora *titular*, que possui a *sua turma mesmo*, em *seu nome mesmo*, de um dia para o outro. Essa conquista foi se realizando gradativamente, à medida em que esse lugar foi sendo assumido como seu: a *sua* turma, em *seu* nome. Com esse movimento, ela foi se discriminando de sua mãe e das outras professoras a quem substituiu, até conquistar o seu próprio lugar de professora. Pode-se pensar aqui que ser *professora titular* não foi apenas o coroamento (a culminância) de uma trajetória em que ela conquistou *a sua turma mesmo*, *em seu nome mesmo*, mas que isso, ser *professora titular*, foi como que uma condição para que ela pudesse dizer que possuía *a sua turma mesmo*, *em seu nome mesmo*.

É interessante notar que mesmo sendo aprovada em um concurso público ela diz que *foi chamada* para dar trabalhar como professora. Depois dirá que *ganhou* uma outra turma. A demanda para ela ser professora continua vindo de fora, de um terceiro:

- "*achava maravilhoso quando ela pedia que eu a substituísse na sala de aula*".
- "*Um dia uma senhora me convidou para dar aulas de reforço*".
- "*Em 1995 eu fui chamada para trabalhar como professora titular*".
- "*ganhei uma outra turma em meu nome mesmo*".

Ao lado dessa solicitação que vem do "outro", Ciça também aparece como sujeito de suas ações:

- "*eu já substituíra minha mãe uma vez ou outra*".
- "*eu reunia algumas crianças vizinhas e meus irmãos e brincava de dar aulinhas*".
- "*No segundo ano eu já substituíra professores nas escolas estaduais*".
- "*Nesse período eu conseguí uma substituição à tarde*".
- "*eu conseguí dobrar o turno e ganhei outra turma*".

Mesmo sendo professora titular, ela continua como professora substituta: "*Nesse período eu conseguí uma substituição à tarde e fiquei trabalhando o dia todo*". Essa é a quinta vez que Ciça diz que é professora substituta:

- "eu já substituía minha mãe uma vez ou outra".
- "achava maravilhoso quando ela pedia que eu a substituisse na sala de aula".
- "No segundo ano eu já substituía professores nas escolas estaduais".
- "Mesmo a sala não sendo minha, só substituição".
- "Nesse período eu consegui uma substituição a tarde e fiquei trabalhando o dia todo".

Ciça era professora titular em um turno e professora substituta em outro. Ela diz que permanece "assim" por dois anos e "após esse tempo", diz: "eu consegui dobrar turno e ganhei outra turma em meu nome mesmo". Provavelmente, ganhar uma turma *em seu nome mesmo* é ir deixando de ser professora substituta. Toda a redação de Ciça mostra como ela vai passando do lugar de professora substituta, em que *a sala não era sua*, para o lugar de professora titular, em que *a turma era sua mesmo e em seu nome mesmo*. Ela passa da condição de quem não está completamente investida nesse lugar (porque a turma é de um "outro", a quem ela substitui), para uma outra condição em que está apropriada do lugar de professora. Enquanto a turma não era dela *mesmo* e não estava em seu nome *mesmo*, parece que ela não era professora *mesmo*.

Nessa passagem de professora *substituta* a professora *titular*, Ciça foi: professora por algumas horas, "professora" (entre aspas) de brincadeira, professora de reforço e professora titular.

Mais uma vez, em contraste com as situações de interrupção que ela viveu, ela marca uma situação de permanência: " Permaneci assim por dois anos (...). E isso continua até hoje, graças a Deus". Antes, ela já havia dito: "desse tempo em diante eu nunca mais deixei de lecionar".

Se algum dia eu tiver uma filha e se ela quiser ser professora eu vou dar a maior força para ela. Porque eu acho essa profissão linda e é gratificante vermos os resultados de nosso trabalho se evoluindo.

Como é bom você ser útil para aquelas crianças e para toda uma sociedade. Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos.

Eu pretendo daqui para frente semear boas sementes para que no futuro eu tenha bons frutos, para que eu me orgulhe deles e seja consciente que ali tem um pouquinho do meu desempenho e de minha colaboração.

Do mesmo modo como iniciou sua redação, referindo-se à identificação entre ela e sua mãe, Ciça a termina referindo-se à identificação entre ela e sua possível filha. No começo, ela fala da profissão de sua mãe, mostrando-se identificada com ela: "Desde muito cedo eu

convivi com ambiente escolar, pois minha mãe era professora"; "eu já substituía minha mãe uma vez ou outra"; "Eu era apaixonada pela profissão de minha mãe e achava maravilhoso quando ela me pedia que eu a substituísse na sala de aula"; "minha mãe fechou a escola (...) e aí acabou minha alegria de ser 'professora por algumas horas'". Ao final, ela apresenta a idéia de ter uma filha que pode vir a ser professora, como ela: "Se algum dia eu tiver uma filha e se ela quiser ser professora eu vou dar a maior força para ela". É como se Ciça estivesse disposta a reeditar com sua filha a sua própria história. É como se, com isso, ela estivesse corroborando a sua escolha de ser professora por uma identificação com a profissão de sua mãe.

Ciça fala em ter uma *filha*, e que *seja professora* como ela. Em seguida diz: "Porque eu acho essa profissão linda e é gratificante vermos os resultados de nosso trabalho se evoluindo". Na sequência, ela emprega termos como *semear*, *plantar*, *semear boas sementes*, *ter bons frutos*. Assim, a idéia de *evolução*, de *semear* e *ter bons frutos*, se liga às duas idéias anteriores: ser professora e ter uma filha professora. Há aqui uma idéia de concepção, de sementeira.

A profissão de professora é *linda*, *gratificante* e *útil*. O professor, um *semeador de conhecimentos*. E Ciça diz que pretende *semear boas sementes*: ela pretende ser uma *boa professora* e ter uma *filha professora*. O bom professor que semeia *boas sementes* pode, no futuro, colher *bons frutos*. Ciça quer ser uma *boa semeadora* e *colher bons frutos*.

Observe-se essas expressões de Ciça: "*é gratificante vermos os resultados de nosso trabalho se evoluindo*"; "*Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos*"; "*Eu pretendo daqui para frente semear boas sementes para que no futuro eu tenha bons frutos*". Ciça apresenta o modelo da fecundação, da sementeira (ter uma filha que seja professora) ajustado ao modelo da educação (o professor como semeador de conhecimentos). Ela fala de um pelo outro. A cena que ela evoca na redação para contar sua história faz eco com a idéia do antigo "jardim da infância", onde o jardineiro (professor) semeia boas sementes (crianças-alunos), cultivando e cuidando para que as suas plantinhas tenham um crescimento saudável (desenvolvimento, evolução). Isto para que, no futuro, o jardineiro (professor) possa colher bons frutos (alunos crescidos, desenvolvidos). O professor-jardineiro é um "*semeador do conhecimento*". Resta pensar por que Ciça escolheu esse modelo para falar da educação. Muito provavelmente porque por meio dele ela pode falar da história singular de *como se tornou professora*.

Ciça fala em *evolução*, *futuro*, *resultados*, *frutos*, palavras afeitas ao discurso da pedagogia moderna, que promove a idéia de desenvolvimento, na perspectiva de um futuro promissor:

- "*é gratificante vermos os resultados de nosso trabalho se evoluindo*".
- "*Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos*".
- "*Eu pretendo daqui para frente semear boas sementes para que no futuro eu tenha bons frutos*".

Quase ao final da redação, Ciça fala na 1ª pessoa do plural, diferentemente do restante de seu texto, em que ela fala fortemente na 1ª pessoa do singular. Provavelmente eu estou incluída nessa referência a um trabalho coletivo da categoria de professores. Para ela, eu, sua professora, devo ser também uma *semeadora do conhecimento*: "*é gratificante vermos os resultados de nosso trabalho se evoluindo. Como é bom você ser útil para aquelas crianças e para toda uma sociedade. Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos*". Mas deve-se observar também que ela começa a falar no plural quando entra em jogo a sua filha imaginária, que provavelmente repõe para ela a dupla que ela formou com a sua mãe, num plural: mãe e filha.

No último parágrafo da redação Ciça reaparece falando na 1ª pessoa do singular e empregando pronomes possessivos, como se estivesse falando de novo do lugar dela *mesma*: "*Eu pretendo daqui para frente semear boas sementes para que no futuro eu tenha bons frutos, para que eu me orgulhe deles e seja consciente que ali tem um pouquinho do meu desempenho e de minha colaboração*". Por que Ciça volta a empregar o pronome em 1ª pessoa do singular depois de estar "diluída" no plural? Observe-se que isto se dá justo depois de ela haver se referido a ter uma filha professora, como ela. Parece que se recoloca aqui, com essa filha imaginária, a questão de *ter uma turma dela mesmo*, pelo emprego da 1ª pessoa do singular e de pronomes possessivos, para marcar o que é seu. No final, ela faz uma reapropriação do lugar dela mesma. *Ter a sua turma mesmo*: é isso o que parece continuar em jogo no final de sua redação.

Ao final da análise, relendo a redação de Ciça, é possível notar o quanto ela emprega o pronome "*eu*" para marcar algo que seja dela mesma, mesmo quando esse "*eu*" podia ficar elidido em seu discurso.

Para Ciça, *ter uma sala dela mesmo* se encadeia à questão com sua mãe, num jogo de identificação e discriminação, que ela anuncia no início e retoma ao final de sua redação. Ela começa identificada com a profissão de sua mãe, fala de uma trajetória em que busca ter a sua turma, em seu nome *mesmo*, e termina recolocando, na relação com sua filha imaginária, uma questão de posse. Ter e não ter uma turma sua *mesmo* parece falar de uma alternância importante, que define para ela o que é ser uma professora substituta e uma professora titular. Ao final, como sujeito de suas ações, ela se mostra não apenas apropriada do seu lugar de professora, mas investindo na continuidade, no prolongamento de seu trabalho: vai semear boas sementes para, no futuro, ter bons frutos; ela quer ver em cada fruto um pouquinho de seu desempenho e de sua contribuição. Nessa mesma direção pode-se pensar que a hipótese de Ciça ter uma filha professora, como ela, poderia ser também uma forma de seu prolongamento enquanto professora, passando para a geração seguinte um traço que ela recebeu de sua mãe. Afinal, para Ciça: "*nós professores somos os semeadores do conhecimento*". É como se o "*nosso trabalho*" pudesse se desdobrar naquilo que semeamos. Inclusive, nos filhos que semeamos.

O que se observa, no entanto, é que mesmo sendo professora titular, Ciça ainda vive a tensão desse jogo imaginário que ela mantém com sua mãe, e que ela está repetindo quando projeta uma filha que pode querer ser professora, como ela. A questão com a filha

imaginária reedita a questão de Ciça com a sua mãe. Como ela diz: "*tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos*".

Assim, ser professora para Ciça tem a ver com o resultado de uma identificação que ela faz com o trabalho de sua mãe e com a busca de ter a sua turma, em seu nome. O seu *tornar-se professora* é vivido no enquadre dessa questão.

O conceito "*dobradiça*" de sujeito ajuda-me a pensar aqui a forma que Ciça escolheu para falar de sua trajetória como professora. Ela escolheu o modelo da semeadura (da concepção) para falar de si, provavelmente porque tal modelo a remete à vida com sua mãe (por meio de sua filha imaginária) e, ao mesmo tempo, à sua questão profissional. Foi a partir (e dentro) desse modelo da pedagogia que ela pode falar de suas questões mais singulares na história de *como se tornou professora*.

10. Clara

10.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Clara**

Como me tornei professor(a)

Quando me tornei professora eu morava na zona rural. Quando surgiu uma vaga em uma escola perto da fazenda do meu pai, como não tinha ninguém para substituir a professora que havia abandonado. Então fui convidada pela secretária de educação para poder substituí-la, mas como não tinha idade de assumir um compromisso com a prefeitura o meu pai ficou sendo o responsável por mim, até eu completar a idade.

Comecei a trabalhar sem nem uma formação porque tinha apenas a 5ª série. A parti daquele momento que aceitei o serviço, passei a procurar outras pessoas com mais experiência para eu poder ter uma noção do que eu tinha que planejar para os alunos de 1ª a 2ª série que era multi-seriado. Com toda essas dificuldade trabalhei 4 anos. Foi quando surgiu o Projeto Gavião, fiz a matrícula e passei a estudar o Gavião I durante as férias, dentro de 2 anos concluir o 1º grau, mas em seguida parei de trabalhar, porque me casei e vim morar aqui em Tucumã. Mais continuei estudando o Gavião II no ano de 1999 terminei de concluir o Magistério, no mesmo ano que concluir o Magistério, voltei a trabalhar mas com uma visão totalmente diferente da que eu tinha passado antes. Por que eu passei a ter uma formação melhor como por ex: planejar uma aula, como trabalhar com os alunos, e ter uma relação gostosa entre professor e aluno. Adoro ser professora e principalmente o carinho dos meus alunos.

Sempre procurando melhorar o meu ensino como professora, buscando sempre novos conhecimentos foi com tudo isso que me tornei uma professora.

10.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Clara**

Como me tornei professor(a)

Quando me tornei professora eu morava na zona rural. Quando surgiu uma vaga em uma escola perto da fazenda do meu pai, como não tinha ninguém para substituir a professora que havia abandonado. Então fui convidada pela secretária de educação para poder substituí-la, mas como não tinha idade de assumir um compromisso com a prefeitura o meu pai ficou sendo o responsável por mim, até eu completar a idade.

Comecei a trabalhar sem nem uma formação porque tinha apenas a 5ª série. A parti daquele momento que aceitei o serviço, passei a procurar outras pessoas com mais experiência para eu poder ter uma noção do que eu tinha que planejar para os alunos de 1ª a 2ª série que era multi-seriado.

A primeira marcação que Clara faz para contar a história de *como se tornou professora* é uma marcação de tempo e lugar: "Quando me tornei professora eu morava na zona rural. Quando surgiu uma vaga em uma escola perto da fazenda do meu pai (...)". Após esse registro, ela fala das circunstâncias casuais que favoreceram o seu ingresso no magistério: "Quando surgiu uma vaga em uma escola perto da fazenda do meu pai, como não tinha ninguém para substituir a professora que havia abandonado. Então (ou seja, nessas circunstâncias) fui convidada pela secretária de educação para poder substituí-la". Assim, por fatores imprevisíveis, casuais, Clara foi *convidada* para ser professora *substituta*. Ela indica que ser professora leiga ("*sem nem uma formação*") foi algo que lhe ocorreu num determinado momento, numa dada circunstância. Note-se que Clara ocupa um lugar "*abandonado*" por outra professora.

Mas, ela diz, "*como não tinha idade de assumir um compromisso com a prefeitura o meu pai ficou sendo o responsável por mim, até eu completar a idade*". Clara diz que não possuía condição legal (pela sua pouca idade) para ocupar o lugar de professora, para assumir um compromisso com a prefeitura, e apresenta o seu pai como sendo o seu responsável. Além de não ter idade, Clara não tem formação para ser professora: "*Comecei a trabalhar sem nem uma formação porque tinha apenas a 5ª série*". Clara se vê, tendo apenas a 5ª série, sem *nenhuma formação*. É possível que ela soubesse que a formação mínima requerida para lecionar de 1ª à 4ª série corresponde ao nível médio.

Clara ocupa um lugar "*abandonado*". Ela, por sua vez, se mostra sem recursos (de idade e de formação escolar) para ocupar esse lugar; um "outro" (seu pai) deve fazer-lhe suplência no plano legal. O curioso é que, ainda assim, nesse quadro de *abandono, insuficiência e*

ilegalidade, o lugar de professora lhe seja oferecido. E ela aceita o "*serviço*", mesmo sem ter idade e "*nem uma formação*".

Clara é uma professora que mora na *zona rural*, que *não tem idade* para assumir um compromisso com a tarefa docente, que *não tem nenhuma formação*, que tem *apenas* a 5ª série do ensino fundamental, que procura pessoas com mais experiência para ter uma *noção* do que planejar. Clara se apresenta pelo que ainda não tem, pelo que ainda não sabe, pelo que ainda não pode (talvez por isso ela aceite o "*serviço*"). Ela marca aqui uma condição de *insuficiência*. Nessa condição, ela procura a ajuda de pessoas mais experientes. Afinal, deve-se considerar, ela era uma professora *sem formação*, leiga.

Com toda essas dificuldade trabalhei 4 anos. Foi quando surgiu o Projeto Gavião, fiz a matrícula e passei a estudar o Gavião I durante as férias, dentro de 2 anos concluir o 1º grau, mas em seguida parei de trabalhar, porque me casei e vim morar aqui em Tucumã. Mais continuei estudando o Gavião II no ano de 1999 terminei de concluir o Magistério, no mesmo ano que concluir o Magistério, voltei a trabalhar mas com uma visão totalmente diferente da que eu tinha passado antes. Por que eu passei a ter uma formação melhor como por ex: planejar uma aula, como trabalhar com os alunos, e ter uma relação gostosa entre professor e aluno. Adoro ser professora e principalmente o carinho dos meus alunos.

Sempre procurando melhorar o meu ensino como professora, buscando sempre novos conhecimentos foi com tudo isso que me tornei uma professora.

Clara diz: "*Com toda essas dificuldade trabalhei 4 anos. Foi quando surgiu o Projeto Gavião*". O surgimento do Projeto Gavião, destinado à capacitação de professores leigos, marca a possibilidade de ela deixar de ser professora "*sem nem uma formação*", professora leiga.

Observe-se que o Projeto Gavião *surgiu*, do mesmo modo como *surgiu* uma vaga na escola perto da fazenda do pai de Clara.

Depois que concluiu o magistério, ou seja, quando deixou de ser professora leiga, Clara diz: "*voltei a trabalhar mas com uma visão totalmente diferente da que tinha passado antes. Por que eu passei a ter uma formação melhor*". O Projeto Gavião é promotor de uma mudança em sua condição de professora. É a formação no magistério, uma *formação melhor*, que faz Clara ficar com uma visão "*totalmente diferente*" de antes. Essa *formação melhor* possibilita a ela, por exemplo, saber como "*planejar uma aula, como trabalhar com os alunos, e ter uma relação gostosa entre professor e aluno*". Depois da formação no magistério, Clara não é mais uma professora "*sem nem uma formação*"; ela tem uma "*formação melhor*". Antes ela buscava ter uma "*noção do que planejar*"; com o curso de magistério ela aprendeu a "*planejar uma aula*". Professora formada, Clara passa a ter uma "*visão totalmente diferente*".

Chama a atenção o destaque que Clara confere ao *planejamento de ensino*. *Saber planejar* parece ser um atributo da professora formada.

Essa frase de Clara - "*voltei a trabalhar mas com uma visão totalmente diferente da que tinha passado antes*" - suscita ainda uma outra reflexão. Pode-se pensar que ela *passa*, para quem lê a sua redação, *visões diferentes* sobre a professora leiga que ela foi um dia. Quando ela descreve, inicialmente, o seu trabalho como professora leiga, ela se vê professora de um jeito, e *passa* uma certa *visão* dessa professora que ela foi. Mas, do lugar de professora formada, ela olha para a história dessa mesma professora leiga e a vê com uma visão "*totalmente diferente da que [ela] tinha passado antes*".

Na última frase, Clara emprega verbos no gerúndio, indicando a continuidade de suas ações. Ela se apresenta em movimento: "*Sempre procurando melhorar o meu ensino como professora, buscando sempre novos conhecimentos*". E conclui: "*foi com tudo isso que me tornei uma professora*". Ou seja, ela se tornou professora com o seu movimento de estar sempre buscando algo novo e melhor. O curso de formação em magistério aparece como um marco importante em sua trajetória.

Clara encerra a sua redação com a palavra "*conhecimento*". Observe-se que antes ela *procurava* ter uma *noção* do que tinha que planejar para os seus alunos. Agora ela diz que está *procurando* melhorar o seu ensino como professora e, para isso, está buscando novos *conhecimentos*. Pode-se dizer que, para ela, melhorar como professora está relacionado à aquisição de novos *conhecimentos*. Note-se ainda que a palavra "*conhecimento*" só aparece no léxico de Clara depois que ela é uma professora formada.

11. Carmem

11.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Carmem**

Como me tornei professor(a)

Desde os tempos de criança, como sou filha órfã de mãe, comecei a desenvolver em mim uma postura independente pela luta de sobrevivência muito cedo.

Aos dez anos de idade já tinha terminado a 4ª série primária. E era a única oferta que existia na cidade em que minha família morava.

A minha vontade de estudar era imensa, mas meu pai não deixava eu sair para outra cidade para continuar meus estudos. Sem ter alternativa para estudar fui trabalhar como babá dos filhos das mulheres dos comerciantes da cidadizinha. Como era considerada uma menina esperta, curiosa, começaram a me procurar para ajudar as crianças a fazer as tarefas de casa e reforço nas lições na época das provas. Em troca me davam alguns trocados.

Aos 18 anos, casei mudei de cidade, só que também não havia escola com 1º e 2º grau.

Nessa cidade havia uma única escolinha multisseriada, que por coincidência a professora que também só tinha o 1º grau adoeceu e ninguém queria assumir a escolinha.

Então a professora me procurou e me pediu para ficar com a turma; argumentei que não tinha formação a altura que não era capacitada, não teve outro jeito assumi a turma.

Foi minha primeira experiência em sala de aula, não sei de quem foi o milagre só sei que no final do ano a maioria das crianças estavam lendo e as crianças que já sabiam ler estavam escrevendo e trocando cartinhas, bilhetes... foi gratificante. Mudei para o Pará, chegando aqui montaram logo uma escolinha onde fui dar aula para os filhos dos operários da firma.

Saindo de lá fui morar em Rio Maria, que também me convidaram para lecionar na pré escola. Nesse período surgiu em Xinguara cidade próxima, um curso de 1º e 2º grau com habilitação para o magistério sistema modular. Iniciei em 1986 e concluí em 1989. Em 1990, iniciei o curso de Estudos Adicionais de Língua Portuguesa e concluí em 1992.

Apartir daí, tentei vários vestibulares e não passei. Creio que por motivo de carga horária máxima de trabalho, falta de tempo para rever, fazer leituras para sanar as dificuldades e lacunas deixadas pelos cursos de suplência.

Nessa trajetória de vida profissional prematura, leiga e mesmo depois do magistério foram muitos anos de luta, renúncia pessoal e pouca recompensa do ponto de vista material.

No entanto nunca desisti; tive momentos de desânimo, exaustão até de desesperança mais sempre tentando aproveitar as oportunidades que me foram ofertadas.

Em 1999, surgiu a oferta dos cursos pela Unama e UFPA. Não exitei fiz minha inscrição tirei licença e me dediquei religiosamente aos estudos para superar minhas dificuldades. Graças a Deus fui classificada e aqui estou aprendendo, vivenciando mais uma etapa da minha vida pessoal e profissional. E se for possível pretendo continuar...

11.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Carmem**

Como me tornei professor(a)

Desde os tempos de criança, como sou filha órfã de mãe, comecei a desenvolver em mim uma postura independente pela luta de sobrevivência muito cedo.

Aos dez anos de idade já tinha terminado a 4ª série primária. E era a única oferta que existia na cidade em que minha família morava.

A minha vontade de estudar era imensa, mas meu pai não deixava eu sair para outra cidade para continuar meus estudos. Sem ter alternativa para estudar fui trabalhar como babá dos filhos das mulheres dos comerciantes da cidadizinha. Como era considerada uma menina esperta, curiosa, começaram a me procurar para ajudar as crianças a fazer as tarefas de casa e reforço nas lições na época das provas. Em troca me davam alguns trocados.

O que Carmem pauta em sua redação, logo de saída, é a sua condição de "filha órfã de mãe" e, relacionado a isso, o desenvolvimento de sua "postura independente pela luta de sobrevivência". Isto, ela diz, "desde os tempos de criança", "muito cedo". Com isso, ela marca que talvez não tivesse certeza dos recursos que tinha para lidar com a sua condição de filha órfã de mãe. Com isso, ela marca também a sua prematuridade e a sua precocidade, pela sua condição de orfandade. Carmem confirma sua precocidade, logo em seguida, quando diz: "Aos dez anos de idade já tinha terminado a 4ª série (...) era considerada uma menina esperta, curiosa".

Na redação em que relata *como se tornou professora*, Carmem começa por enunciar a sua vontade de estudar: "A minha vontade de estudar era imensa". Ela se refere também à impossibilidade de continuar sua escolarização, pela oposição de seu pai: "mas meu pai não deixava eu sair para outra cidade para continuar meus estudos". A continuidade dos estudos de Carmem estava, assim, relacionada à autorização de seu pai e ao seu deslocamento para uma outra cidade. O seu nível de escolaridade (4ª série) está relacionado à "oferta" da cidade onde ela morava: "já tinha terminado a 4ª série primária. E era a única oferta que existia na cidade em que minha família morava".

É assim, então, que Carmem se apresenta, no início de sua redação: órfã, precoce, independente na luta pela sobrevivência, esperta e curiosa, e impossibilitada de prosseguir os estudos pela interdição paterna.

Ela diz: "*Sem ter alternativa para estudar* (porque ela já havia concluído a única oferta que existia em sua cidade e porque seu pai não a deixava ir estudar em outra cidade) *fui trabalhar como babá dos filhos das mulheres dos comerciantes da cidadizinha*". Sem poder estudar, Carmem, que era órfã de mãe, vai trabalhar como babá. Seguido a isso, ela diz: "*Como era considerada uma menina esperta, curiosa, começaram a me procurar para ajudar as crianças a fazer as tarefas de casa e reforço nas lições na época das provas*". De babá (que cuida de crianças), Carmem passa a "*ajudar as crianças*" nas tarefas da escola. É interessante ela dizer que é convocada (*procurada*) para essa atividade por sua qualidade de "*menina esperta, curiosa*". Com isso, ela mostra que essas qualidades (ser *esperta* e *curiosa*) têm alguma relevância para alguém ser convidada a ocupar o lugar de quem ensina. E é como se ela já dispusesse, precocemente, dessas qualidades.

"*Em troca*" às atividades que realizava ("*ajudar as crianças a fazer as tarefas de casa e reforço nas lições na época das provas*") Carmem recebia "*alguns trocados*". Parece que nessa relação de "*troca*" ela estava sujeita a receber apenas uma gratificação pequena e indeterminada: "*alguns trocados*". Mas deve-se considerar também que Carmem era vista em sua esperteza e curiosidade. Aí, os "*trocados*" que ela recebia mostram também um reconhecimento, afinal. Eles marcam um vínculo "profissional", no sentido de uma remuneração, ainda que de baixo valor monetário.

Aqui, ao lado de se apresentar como uma menina esperta e curiosa, Carmem se coloca no lugar de um sujeito passivo, que sofre a ação de um terceiro: "*começaram a me procurar*", "*me davam alguns trocados*".

Aos 18 anos, casei mudei de cidade, só que também não havia escola com 1º e 2º grau.

Nessa cidade havia uma única escolinha multisseriada, que por coincidência a professora que também só tinha o 1º grau adoeceu e ninguém queria assumir a escolinha.

Então a professora me procurou e me pediu para ficar com a turma; argumentei que não tinha formação a altura que não era capacitada, não teve outro jeito assumi a turma.

Foi minha primeira experiência em sala de aula, não sei de quem foi o milagre só sei que no final do ano a maioria das crianças estavam lendo e as crianças que já sabiam ler estavam escrevendo e trocando cartinhas, bilhetes... foi gratificante. Mudei para o Pará, chegando aqui montaram logo uma escolinha onde fui dar aula para os filhos dos operários da firma.

Em seu texto, Carmem traz, alinhados, casamento e mudança de cidade, fazendo uma ligação disso com a (inexistência de) escola: "*Aos 18 anos, casei e mudei de cidade, só que também não havia escola com 1º e 2º grau*". Provavelmente, o casamento e a mudança de cidade, eram tidos por ela como uma possibilidade de prosseguir sua escolarização, já que o seu pai não a deixou "*sair para outra cidade*", para ela continuar seus estudos. "*Só que*",

nesse outra cidade, a expectativa de Carmem não é realizada: *"também não havia escola com 1º e 2º grau"*. O que havia era *"uma única escolinha multisseriada"*.

Mais uma vez só havia uma *"única"* escola no lugar onde Carmem morava, escola a que ela se refere agora como *"escolinha"*: *"Nessa cidade havia uma única escolinha multisseriada (...) ninguém queria assumir a escolinha"*. A *"escolinha"* era *"multisseriada"* e a sua professora *"só tinha o 1º grau"*. Com essas referências, Carmem mostra as condições precárias e insuficientes da escola nos lugares onde ela morou.

Ela diz: *"Nessa cidade havia uma única escolinha multisseriada, que por coincidência a professora que também só tinha o 1º grau adoeceu e ninguém queria assumir a escolinha"*. Carmem parece falar aqui de duas *"coincidências"*: (1) o adoecimento da professora, coincidindo com a sua presença na cidade e mais o fato de ninguém querer assumir a escolinha e (2) o fato de a professora *"só"* ter o 1º grau como nível de escolarização, como a própria Carmem. Essas parecem ser as duas *"coincidências"* que vão levar Carmem a ingressar no lugar de professora.

Por que *"ninguém queria assumir a escolinha"*?

"Então (ou seja, com essas coincidências) a professora me procurou e me pediu para ficar com a turma; argumentei que não tinha formação a altura que não era capacitada, não teve outro jeito assumi a turma". A hipótese feita anteriormente se confirma: as *coincidências* levam Carmem a ingressar no lugar de professora. E ela ingressa nesse lugar por uma convocação vinda de um terceiro. Carmem se mostra numa posição passiva, sujeita à ação do "outro": *"a professora me procurou e me pediu para ficar com a turma"*.

Além de ingressar no lugar de professora por uma questão de *"coincidência"* e pela convocação de um terceiro, parece que a ocupação desse lugar era também uma situação inevitável, contra à qual não adiantava Carmem se opor: *"ninguém queria assumir a escolinha (...) argumentei que não tinha formação a altura que não era capacitada, não teve outro jeito assumi a turma"*. Assim, tornar-se professora parecia ser, além de uma coincidência, uma fatalidade.

Falando do lugar de aluna, ela diz: *"Aos dez anos de idade já tinha terminado a 4ª série primária"*. Na perspectiva de vir a ocupar o lugar de professora, ela diz: *"a professora que também só tinha o 1º grau (como ela) adoeceu"*. Com esse nível de escolarização Carmem considera *"que não tinha formação a altura que não era capacitada"* para ser professora. O que foi enunciado como uma conquista para quem está no lugar de aluna, é considerado como insuficiente para ocupar o lugar de professora.

Carmem, que procurava a escola para ocupar um lugar de aluna, é chamada pela escola para ocupar um lugar de professora. Ela marca: *"Foi minha primeira experiência em sala de aula"* (como professora).

Nessa *"primeira experiência"*, Carmem se mostra como uma professora que não sabe, que desconhece como as crianças aprendem. Para ela, os resultados apresentados pelas crianças (ler e escrever) deveram-se a um *"milagre"*; e esse *"milagre"*, ela não sabe a quem atribuir:

"*não sei de quem foi o milagre só sei que no final do ano a maioria das crianças estavam lendo e as crianças que já sabiam ler estavam escrevendo e trocando cartinhas, bilhetes... foi gratificante*". É interessante notar que Carmem se refere aos efeitos de seu trabalho, mas não os apresenta como seus, atribuindo-os a um acontecimento inexplicável: um "*milagre*". É como se houvesse uma participação divina em seu trabalho e ela se mostrasse surpreendida pelos seus resultados *milagrosos*. Afinal, ela não era capacitada para ser professora.

Mesmo que obra de um "*milagre*", o resultado apresentado pelas crianças "*foi gratificante*" para Carmem.

Carmem se refere a uma nova mudança de lugar e, aliado a isso, a construção de uma nova escola: "*Mudei para o Pará, chegando aqui montaram logo uma escolinha*". Nessa escola, ela ocupa o lugar de professora: "*onde fui dar aula para os filhos dos operários da firma*". Na referência a essa nova mudança de cidade, desaparece a sua busca pelo lugar de aluna, diferentemente da mudança que ela traz associada ao seu casamento, em que mostra que tinha expectativa de dar continuidade aos seus estudos.

Ela diz: "*chegando aqui montaram logo uma escolinha*". Qual a relação entre a sua *chegada* a esse novo lugar e a *montagem* de uma escolinha? Seria a de uma nova *coincidência*? Não obstante essa provável *coincidência*, nota-se que Carmem aparece distanciada, desimplicada de sua inserção nessa escola como professora, quando ela diz: "*montaram logo uma escolinha*".

Mais uma vez a escola é referida no diminutivo: "*escolinha*". É interessante observar que essa "*diminuição*" do nome da escola aparece no contexto em que Carmem está no lugar de professora leiga.

Até aqui, Carmem não se nomeia "professora". Ela se refere a *turma*, a *experiência em sala de aula*, a *dar aulas*, mas não se diz *professora*: "*a professora (...) me pediu para ficar com a turma*"; "*não teve outro jeito assumi a turma*"; "*Foi minha primeira experiência em sala de aula*"; "*montaram logo uma escolinha onde fui dar aula*".

Saindo de lá fui morar em Rio Maria, que também me convidaram para lecionar na pré escola. Nesse período surgiu em Xingura cidade próxima, um curso de 1º e 2º grau com habilitação para o magistério sistema modular. Iniciei em 1986 e concluí em 1989. Em 1990, iniciei o curso de Estudos Adicionais de Língua Portuguesa e concluí em 1992.

Apartir daí, tentei vários vestibulares e não passei. Creio que por motivo de carga horária máxima de trabalho, falta de tempo para rever, fazer leituras para sanar as dificuldades e lacunas deixadas pelos cursos de suplência.

Carmem fala de uma outra mudança de cidade e de um novo trabalho como professora. Outra vez ela é uma professora convocada (*convidada*), e parece reconhecer que essa situação se repete: *"fui morara em Rio Maria, que também me convidaram para lecionar"*.

Sua formação no curso de magistério é referida de forma breve. Ela concluiu o 1º e o 2º graus em uma *"cidade próxima"*, como que realizando aquilo que estava escrito desde que havia terminado a 4ª série primária: deslocar-se para *outra cidade* para poder concluir sua escolarização.

Carmem mostra que fez mais que concluir o curso de magistério; ela fez *"curso de Estudos Adicionais de Língua Portuguesa"* e tentou *"vários vestibulares"*.

Ela diz: *"Apartir daí, tentei vários vestibulares e não passei. Creio que por motivo de carga horária máxima de trabalho, falta de tempo para rever, fazer leituras para sanar as dificuldades e lacunas deixadas pelos cursos de suplência"*. O *"apartir daí"* parece estar relacionado aos seus estudos, concluídos pelo *"sistema modular"* de ensino. E o fato de *não* passar nos *vários vestibulares* que *tentou* está indiretamente remetido a isso, quando ela fala das *"dificuldades e lacunas deixadas pelos cursos de suplência"*. Diretamente, Carmem atribui ao fato de não ter passado nos vestibulares, sua *"carga horária máxima de trabalho"*, sua *"falta de tempo para rever, fazer leituras"*; mas veja-se que isso está relacionado a uma *"insuficiência"* anterior, deixada pelos cursos que ela fez, e que ela via como necessário *"sanar"*: *"para sanar as dificuldades e lacunas deixadas pelos cursos de suplência"*.

Nessa trajetória de vida profissional prematura, leiga e mesmo depois do magistério foram muitos anos de luta, renuncia pessoal e pouca recompensa do ponto de vista material.

No entanto nunca desisti; tive momentos de desânimo, exaustão até de desesperança mais sempre tentando aproveitar as oportunidades que me foram ofertadas.

Em 1999, surgiu a oferta dos cursos pela Unama e UFPA. Não exitei fiz minha inscrição tirei licença e me dediquei religiosamente aos estudos para superar minhas dificuldades. Graças a Deus fui classificada e aqui estou aprendendo, vivenciando mais uma etapa da minha vida pessoal e profissional. E se for possível pretendo continuar...

O balanço que Carmem faz de sua *"trajetória de vida profissional"* não é dos mais positivos: *"foram muitos anos de luta, renuncia pessoal e pouca recompensa do ponto de vista material"*. Isso parece estar relacionado às duas qualidades anteriormente enunciadas, acerca de sua vida profissional: *"prematura"* e *"leiga"*.

Pelo que Carmem conta, o curso de formação em magistério não promoveu uma mudança significativa em sua trajetória: *"Nessa trajetória de vida profissional prematura, leiga e*

mesmo depois do magistério foram muitos anos de luta, renuncia pessoal e pouca recompensa do ponto de vista material".

"No entanto", ou seja, não obstante *"muitos anos de luta, renuncia pessoal e pouca recompensa do ponto de vista material"*, aos quais Carmem acrescenta depois, nessa descrição, *"momentos de desânimo, exaustão e até de desesperança"*, ela diz, *"não desisti"*. E se diz *"sempre tentando aproveitar as oportunidades"* que lhe foram *"ofertadas"*. Parece que, apesar de tudo, Carmem *não desiste de lutar pela sua sobrevivência*.

Por duas vezes, Carmem se refere a *tentar*, como se estivesse fazendo um esforço para conseguir alguma coisa: *"tentei vários vestibulares e não passei"*, *"sempre tentando aproveitar as oportunidades que me foram ofertadas"*.

Observe-se que ela se refere, ao final da redação, a *"oportunidades que (...) foram ofertadas"*, reafirmando sua posição de sujeito passivo, colocado no lugar de quem recebe as ofertas que vêm de fora, de um terceiro: *"começaram a me procurar para ajudar as crianças (...) Em troca me davam alguns trocados"*, *"a professora me procurou e me pediu para ficar com a turma"*, *"chegando aqui montaram logo uma escolinha onde fui dar aula"*, *"me convidaram para lecionar na pré escola"*. Essa posição de quem está à mercê do que vem de fora, aparece ainda em outras passagens de seu texto: *"era a única oferta que existia na cidade"*, *"Nesse período surgiu em Xinguara (...) um curso de 1º e 2º grau"*, *"sempre tentando aproveitar as oportunidades que me foram ofertadas"*, *"Em 1999, surgiu a oferta dos cursos pela Unama e UFPa"*. Nesse mesmo sentido, há que se destacar a atribuição da aprendizagem dos alunos de Carmem a um *"milagre"* e a sua classificação no vestibular, atribuída a *"Deus"*; ou seja, a forças divinas, que são externas a ela: *"não sei de quem foi o milagre só sei que no final do ano a maioria das crianças estavam lendo e as crianças que já sabiam ler estavam escrevendo e trocando cartinhas, bilhetes..."*, *"Graças a Deus fui classificada"*.

Deve-se observar que ao lado dessa posição passiva, Carmem também se mostra numa posição ativa, como se ela fosse convocada para essa posição ativa antes da hora, pela sua condição de filha órfã de mãe desde pequena.

Quando se refere ao *surgimento da oferta* dos cursos da Unama e da UFPa, Carmem diz: *"Não exitei fiz minha inscrição tirei licença e me dediquei religiosamente aos estudos para superar minhas dificuldades"*. Mais uma vez ela se refere a *"dificuldades"* que precisam ser *sanadas* ou *superadas*: *"para sanar as dificuldades e lacunas"*, *"para superar minhas dificuldades"*. Mas dessa vez Carmem fez algo diferente das vezes anteriores em que *tentou vários vestibulares*. Antes, ela se referiu à *"falta de tempo para rever, fazer leituras para sanar as dificuldades e lacunas"* que ela tinha. Agora, ela diz: *"tirei licença e me dediquei religiosamente aos estudos para superar minhas dificuldades"*. Desta vez Carmem é aprovada no vestibular, mas o interessante é que ela atribui a sua classificação a *"Deus"*. Deve-se ainda observar que ela se dedicou *"religiosamente"* aos estudos e, antes, que atribuiu a aprendizagem de seus alunos a um *"milagre"*.

É somente no final de seu texto, no último parágrafo, que Carmem aparece um pouco mais apropriada de suas ações: *"Não exitei fiz minha inscrição tirei licença e me dediquei religiosamente aos estudos para superar minhas dificuldades"*.

No final, Carmem se refere à sua *"vida pessoal e profissional"*, que se mostram entrelaçadas na escrita de sua redação, na enunciação de sua condição de *"filha órfã de mãe"* e *"profissional prematura, leiga"*. A orfandade de Carmem parece atravessar a sua *"trajetória de vida profissional"*.

Como as redações dos outros professores, Carmem encerra a sua fazendo referência ao futuro, empregando verbos no gerúndio, dizendo que pretende *"continuar"* e deixando o seu texto suspenso por reticências: *"estou aprendendo, vivenciando mais uma etapa da minha vida pessoal e profissional. E se for possível pretendo continuar..."*.

Chama a atenção a expressão *"se for possível"* que ela emprega no final de sua redação. Provavelmente ela introduz essa expressão porque isso fala de seu lugar de menina órfã desde muito cedo, que teve que lutar com independência pela própria sobrevivência. Por isso ela encerra seu texto com essa marcação, como se ela não tivesse certeza dos seus recursos para continuar. Dessa forma, o final da redação de Carmem reencontra o seu começo. A imagem que ela apresenta de sua vida profissional *"prematura, leiga"*, de uma trajetória atravessada por *"anos de luta, renuncia pessoal e pouca recompensa"*, evoca a imagem que ela apresenta no início de sua redação: ela como *"filha órfã de mãe"*, que desenvolveu muito cedo *"uma postura independente pela luta de sobrevivência"*. É como se se reeditasse, na sua frágil condição de professora *prematura e leiga*, a sua condição de *filha órfã* que, prematuramente (*"desde os tempos de criança, (...) muito cedo"*), teve que *lutar* sozinha para sobreviver. Assim sendo, *"se for possível"*, ela pretende continuar...

12. João

12.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **João**

Como me tornei professor(a)

Comecei a estudar na cidade de Redenção, no Estado do Pará, no ano de, 1979 na Escola Estadual de 1º e 2º Grau Engenheiro Palma Muniz, onde estudei até a 6ª série, devido a dificuldade financeira, abandonei o estudo em 1987.

Em fevereiro de 88 minha família mudou para Zona Rural do município de Tucumã, onde fiquei o resto do ano trabalhando com agricultura.

Só no início de 89 devido o número de alunos muito grande fora da escola naquela comunidade, surgiu a necessidade de implantar uma escola.

Como naquela época eu tinha a 6ª série os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor. Eles fizeram o convite, eu fiquei pensando vários dias. Como não tinha outra opção de serviço melhor aceitei o convite.

E comecei a trabalhar com 27 alunos de 1ª e 2ª série com muita dificuldade, porque não tinha experiência, e fui levando o barco pra frente mesmo com dificuldade. Varias vezes pensava em desistir e os pais pedia para eu continuar trabalhando. Como eu ficava com pena daquelas crianças continuava.

Até que em 93 implantaram o Projeto Gavião I e II em Tucumã, onde tive nova oportunidade de retomar meus estudos.

No mesmo ano comecei o Projeto Gavião I e concluí o 1º grau em fevereiro de 96. Quando foi em julho do mesmo ano, iniciei o Projeto Gavião II no qual concluí o 2º grau magistério no início de 99.

A partir do ano que comecei fazer o magistério tudo foi ficando mais fácil, porque passei a ser mais dinâmico, criativo e aprendi métodos e técnicas para trabalhar com as crianças.

Quando concluí o magistério pensei que iria largar de estudar, porque não tenho condição de sair para outra cidade que tem faculdade.

Quando menos eu esperava nova oportunidade surgiu, bastava um pouco de interesse para passar no vestibular, isto não me faltou.

Eu queria fazer minha inscrição em matemática, mais devido estar trabalhando com multi-série, achei que o curso ideal era pedagogia.

Agradeço muito a Deus e meus familiares por a força que vem dando-me para eu concluir este curso que será muito importante para a minha prática.

12.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama
Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC
Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000
Aluno(a): João

Como me tornei professor(a)

Comecei a estudar na cidade de Redenção, no Estado do Pará, no ano de, 1979 na Escola Estadual de 1º e 2º Grau Engenheiro Palma Muniz, onde estudei até a 6ª série, devido a dificuldade financeira, abandonei o estudo em 1987.

Em fevereiro de 88 minha família mudou para Zona Rural do município de Tucumã, onde fiquei o resto do ano trabalhando com agricultura.

João apresenta-se por suas credenciais escolares: cidade e Estado onde começou a estudar; o ano em que começou e o ano em que abandonou os estudos; o nome da escola; a série até onde estudou. Ele registra também a interrupção de seus estudos: "*devido a dificuldade financeira, abandonei o estudo em 1987*". Chama a atenção João começar a sua redação com a referência ao *abandono* da escola como aluno. Ele traz sua inserção na escola, com todos os dados que apresenta, e, em seguida, o fato do *abandono*.

A referência ao abandono dos estudos vem logo antes de sua fala sobre a mudança de sua família para a *zona rural*. Morando na zona rural, João não deu prosseguimento aos seus estudos: "*fiquei o resto do ano trabalhando com agricultura*".

Só no início de 89 devido o número de alunos muito grande fora da escola naquela comunidade, surgiu a necessidade de implantar uma escola.

Como naquela época eu tinha a 6ª série os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor. Eles fizeram o convite, eu fiquei pensando vários dias. Como não tinha outra opção de serviço melhor aceitei o convite.

E comecei a trabalhar com 27 alunos de 1ª e 2ª série com muita dificuldade, porque não tinha experiência, e fui levando o barco pra frente mesmo com dificuldade. Varias vezes pensava em desistir e os pais pedia para eu continuar trabalhando. Como eu ficava com pena daquelas crianças continuava.

"Só no início de 89 (...) surgiu a necessidade de implantar uma escola". A duração do tempo é percebida por ele como excessivamente demorada para a realização daquele feito:

a implantação de uma escola naquela comunidade. Só que, nessa escola, João não ingressa como aluno para continuar os seus estudos, embora ele também estivesse *"fora da escola naquela comunidade"*. Ele é *convidado* para ser professor.

O seu ingresso no lugar de professor é proposto pelos pais: *"os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor. Eles fizeram o convite"*.

A escolha de João como a *pessoa ideal para ser o professor* está relacionada ao seu nível de escolaridade: *"como naquela época eu tinha a 6ª série os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor"*. João diz que *ficou pensando vários dias*. Em quê ele teria pensado? Depois ele diz que aceita o convite porque *"não tinha outra opção de serviço melhor"*. João ocupa o lugar de professor por falta de *"outra opção"*. De certa forma, pode-se pensar que foram os pais que instituíram João nesse lugar: *"os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor"*.

Observe-se que ele se refere às *crianças* que estão fora da escola já como *"alunos"*: *"devido o número de alunos muito grande fora da escola naquela comunidade"*.

Embora trabalhando *com muita dificuldade* e pensando *várias vezes em desistir*, João diz que foi *"levando o barco pra frente"*. A *dificuldade*, portanto, não o impediu de prosseguir trabalhando como professor. Não obstante, deve-se reconhecer aí uma espécie de conflito: ele *pensa em desistir*, mas *leva o barco para a frente*.

Ele diz: *"Várias vezes pensava em desistir e os pais pedia para eu continuar trabalhando"*. Primeiro os pais *convidam* João para ser professor. Agora os pais *pedem* para ele continuar trabalhando. Os pais instituem e mantêm João no lugar de professor. Mas se o seu ingresso no lugar de professor foi justificado pela falta de *"outra opção de serviço melhor"*, ele diz que permanece nesse lugar por *"pena daquelas crianças"*.

Até que em 93 implantaram o Projeto Gavião I e II em Tucumã, onde tive nova oportunidade de retomar meus estudos.

No mesmo ano comecei o Projeto Gavião I e concluí o 1º grau em fevereiro de 96. Quando foi em julho do mesmo ano, iniciei o Projeto Gavião II no qual concluí o 2º grau magistério no início de 99.

A partir do ano que comecei fazer o magistério tudo foi ficando mais fácil, porque passei a ser mais dinâmico, criativo e aprendi métodos e técnicas para trabalhar com as crianças.

"Até que em 93 implantaram o Projeto Gavião I e II em Tucumã, onde tive nova oportunidade de retomar meus estudos". A preposição *até* indica um limite posterior de tempo, e o seu emprego no texto marca uma passagem, uma mudança. João estava falando de sua experiência como professor leigo, de sua condição de *"não aluno"*, *"até que"*, ele diz,

implantaram os Projetos Gavião I e II e ele pôde retomar seus estudos e, em seguida, deixar de ser professor leigo: *"tive nova oportunidade de retomar meus estudos. No mesmo ano comecei o Projeto Gavião I e concluir o 1º grau em fevereiro de 96. Quando foi em julho do mesmo ano, iniciei o Projeto Gavião II no qual concluí o 2º grau magistério no início de 99".*

Observe-se como João utiliza duas vezes o termo *"concluir"*. Isto se coloca em oposição aos estudos *abandonados* da primeira frase da redação.

Por que João diz que teve *"nova oportunidade"* de retomar seus estudos? Qual teria sido a outra? Será que a primeira oportunidade de retomar os estudos foi como professor leigo?

Mais uma vez ele fala da *implantação* de uma escola: *"Até que em 93 implantaram o Projeto Gavião I e II em Tucumã"*. Antes falou: *"surgiu a necessidade de implantar uma escola"*.

O ingresso no curso de magistério promove mudanças no trabalho de João. Enquanto professor leigo, ele se refere a *dificuldades*, por *não ter experiência*. Com o início do curso de magistério, diz que *tudo foi ficando mais fácil*, porque passa a ser *mais dinâmico e criativo*. Antes ele *não tinha experiência*, agora ele *"aprende métodos e técnicas para trabalhar com as crianças"*. João agora tem recursos, algo que ele não tinha antes, como professor leigo. Eis aqui presente a idéia de que a escola *capacita* a ser professor. Observe-se que o novo léxico de João também passa a ser mais professoral.

Quando concluí o magistério pensei que iria largar de estudar, porque não tenho condição de sair para outra cidade que tem faculdade.

Quando menos eu esperava nova oportunidade surgiu, bastava um pouco de interesse para passar no vestibular, isto não me faltou.

Eu queria fazer minha inscrição em matemática, mais devido estar trabalhando com multi-série, achei que o curso ideal era pedagogia.

Agradeço muito a Deus e meus familiares por a força que vem dando-me para eu concluir este curso que será muito importante para a minha prática.

Concluído o curso de magistério, a continuidade dos estudos de João estava atrelada ao seu deslocamento até uma outra cidade, onde houvesse faculdade, e ele diz que não tinha condição de fazer esse deslocamento. Observa-se aqui a relação entre o local de moradia e a possibilidade de se seguir estudando: *"pensei que iria largar de estudar, porque não tenho condição de sair para outra cidade"*. Tal relação aparece também logo no início da redação, quando ele *abandona* os estudos e *muda* para a zona rural, onde passa o resto do ano trabalhando na agricultura.

Mas João é surpreendido com o *surgimento* de uma *nova oportunidade*: "*quando eu menos esperava nova oportunidade surgiu*". As coisas *surgem*, são *implantadas* por terceiros, e João é surpreendido por elas. Cabe ressaltar, porém, que João aproveita e se beneficia dessas *oportunidades* que *surgem*.

É curioso João dizer que para passar no vestibular "*bastava um pouco de interesse*". Parece que as coisas são conseguidas facilmente, *bastando* um *pouco* de interesse. E, para João, o *pouco de interesse* não lhe faltou: "*isto não me faltou*".

A definição do *curso ideal* - pedagogia - vem alinhada ao fato de ele estar trabalhando com turmas multisseriadas. Chama a atenção João dizer que "*queria*" fazer a sua inscrição no vestibular para o curso de matemática, mas que a fez para o de pedagogia, por estar trabalhando com turmas multisseriadas. Isso não deixa de fazer eco com o início da redação, onde João aceita trabalhar como professor pela falta de "*outra opção de serviço melhor*", e continua trabalhando por "*pena daquelas crianças*". Fica-se com a impressão de que ele vai ocupando e permanecendo nesses lugares pela imposição de circunstâncias externas a ele. Por que ele não optou pelo curso que "*queria fazer*"? No entanto, deve-se observar que agora é João que *acha* o que é *ideal* (o curso de pedagogia), diferentemente da cena de seu ingresso no magistério, em que foram *os pais* que *acharam* que ele era a pessoa *ideal* para ser o professor. Não obstante ele dizer que queria fazer sua inscrição para o curso de matemática, é ele quem opta pelo de pedagogia. João aparece agora como quem *tem* *opção* para escolher.

Nos últimos parágrafos de sua redação, João se refere mais duas vezes a "*concluir*" alguma coisa: "*Quando concluí o magistério pensei que iria largar de estudar*", "*Agradeço muito a Deus e meus familiares por a força que vem dando-me para eu concluir este curso*". Antes, ele escreveu: "*No mesmo ano comecei o Projeto Gavião I e concluir o 1º grau em fevereiro de 96. Quando foi em julho do mesmo ano, iniciei o Projeto Gavião II no qual concluí o 2º grau magistério no início de 99*". Diferentemente, na primeira frase da redação, ele se refere aos estudos *abandonados*, antes de *concluídos*: "*abandonei o estudo em 1987*". João enfatiza a *conclusão* em oposição ao *abandono*, à *interrupção* de seus estudos. Pode-se pensar que a escola capacita para ser professor somente quando concluída, depois de os alunos passarem por ela em toda a sua extensão.

No final, João se refere ao apoio de sua família para a conclusão do curso de pedagogia ("*este curso*"), que ele enaltece, dizendo que será um curso "*muito importante*" para a sua "*prática*". Talvez ele tenha a expectativa de que "*este curso*" também promova mudanças em sua prática, como as que ele apontou com o realização do curso de formação em magistério: "*tudo foi ficando mais fácil, porque passei a ser mais dinâmico, criativo e aprendi métodos e técnicas para trabalhar com as crianças*". E provavelmente essa expectativa seja endereçada a mim, sua professora *naquele curso* de pedagogia.

13. Nira

13.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Nira**

Como me tornei professor(a)

No ano de 1972, tinha apenas a 6ª série, morava em uma fazenda que tinha muitas crianças sem estudar. Lá era muito difícil para chegar até a cidade para conseguir uma professora para alfabetizar aquelas crianças. Vendo a preocupação daqueles pais, eu propus uma idéia para eles. Se eles quisessem eu daria aula para os filhos deles. Então foi assim que comecei a trabalhar e comecei tomar gosto pelo trabalho, foi tanto que ensinei 2 anos sem ganhar nenhum centavo.

Em 1975 mudei para Rondon do Pará, comecei a trabalhar paga pela prefeitura de São Domingos do Capim, para dar aula para uma turma de 2ª série, para mim foi muito difícil não tinha experiências, mas fui pedindo ajuda aos colegas, sei que no final do ano saí muito bem, os alunos tiveram um bom rendimento na aprendizagem.

Devido ao trabalho, sentir a necessidade de estudar, fiz o supletivo de 7ª e 8ª série no período de férias (Projeto Gavião). No ano de 1977 mudei para uma fazenda onde continuei trabalhando com uma turma de multisseriado, aí que os problemas aumentaram, pois não tinha estrutura e material compatível para realizar aquele trabalho.

Essa jornada me ajudou muito, pois reuníamos com a diretora da escola sede, para fazermos cursos de reciclagem. Aquela pessoa me incentivou muito para que eu voltasse a estudar para concluir o magistério. Analisei o que ela teria me dito, e voltei para a cidade enfrentando várias dificuldades até que terminei o magistério em 87. Em 1988 comecei com uma 4ª série continuei com a mesma série até 1990. Cheguei em Tucumã, em 1991 novamente fui dar aula para uma turma de 3ª e outra de 4ª série. Continuei trabalhando com duas 4ª séries até 1998.

Em abril de 99 assumir o cargo de vice-diretora, onde pude ajudar muito na organização da escola. Atualmente estou afastada do cargo, sendo candidata a vereadora.

No final de 99 surgiu a oportunidade de fazermos a faculdade sem sair da minha cidade. Pensei muito, fazendo a pergunta a mim mesma será que compençaria e enfrentar todas dificuldades da vida? Pensando nos meus alunos e no trabalho que gosto muito de fazer, onde estou enfrentando a faculdade com muita canseira, que é, e será valiosa para mim. Pelo que já aconteceu comigo.

As vezes fico a pensar, Deus primeiramente. Mas se não fosse o meu trabalho, a participação com a comunidade, sei que eu não existiria mais neste mundo. Isso é mais um motivo de amar a minha profissão.

13.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): Nira

Como me tornei professor(a)

No ano de 1972, tinha apenas a 6ª série, morava em uma fazenda que tinha muitas crianças sem estudar. Lá era muito difícil para chegar até a cidade para conseguir uma professora para alfabetizar aquelas crianças. Vendo a preocupação daqueles pais, eu propus uma idéia para eles. Se eles quisessem eu daria aula para os filhos deles. Então foi assim que comecei a trabalhar e comecei tomar gosto pelo trabalho, foi tanto que ensinei 2 anos sem ganhar nenhum centavo.

Em 1975 mudei para Rondon do Pará, comecei a trabalhar paga pela prefeitura de São Domingos do Capim, para dar aula para uma turma de 2ª série, para mim foi muito difícil não tinha experiências, mas fui pedindo ajuda aos colegas, sei que no final do ano saí muito bem, os alunos tiveram um bom rendimento na aprendizagem.

Nira começa a redação dizendo que tinha "*apenas a 6ª série*" e apresentando algumas circunstâncias que favoreceram o seu ingresso no lugar de professora: ela morava em uma fazenda onde havia "*muitas crianças sem estudar*"; dessa fazenda, era difícil se chegar à cidade para conseguir uma professora. Morando naquele lugar e "*vendo a preocupação*" dos pais daquelas crianças, Nira propõe uma *idéia*: "*Se eles quisessem eu daria aula para os filhos deles*". Nira faz a proposta de dar aulas para aquelas crianças, mas faz isso dizendo-se movida pela *preocupação dos pais*. Além disso, ela diz que daria aula *se os pais quisessem*. Nira propõe o seu ingresso no lugar de professora colocando-se na dependência da manifestação do interesse dos pais. Talvez ela procure a autorização deles para poder fundar o seu lugar de professora.

"Então foi assim que comecei a trabalhar e comecei tomar gosto pelo trabalho": tendo a 6ª série, morando em uma fazenda, movida pela preocupação e interesse dos pais das crianças que não estudavam. Nira começa a trabalhar por circunstâncias casuais e começa a *tomar gosto* por esse trabalho: "*foi tanto que ensinei 2 anos sem ganhar nenhum centavo*". A "medida" do "*gosto pelo trabalho*" é dada pela sua abnegação: por dois anos, ela ensinou sem receber.

Ela diz: "*Lá era muito difícil para chegar até a cidade para conseguir uma professora para alfabetizar aquelas crianças*". Além de dizer que o acesso até a cidade é difícil, Nira está dizendo que é na cidade que se "*consegue*" uma professora para alfabetizar as crianças. É provável que ela esteja se referindo a uma professora formada. É justamente pela falta de uma professora formada, que se conseguiria na cidade, que Nira se torna professora, numa fazenda, e tendo "*apenas a 6ª série*".

Nira se muda da fazenda para Rondon do Pará e muda também sua condição de professora: de professora "*sem ganhar nenhum centavo*" ela passa a ser uma professora "*paga*". Ela muda também o seu discurso: como professora "*sem ganhar nenhum centavo*" ela fala do gosto pelo trabalho e não se refere a dificuldades; como professora "*paga*", ela fala de uma situação "*muito difícil*", como se essa fosse uma experiência inaugural para ela: "*para mim foi muito difícil não tinha experiências, mas fui pedindo ajuda aos colegas*". Nira já havia passado pela experiência de ser professora por pelo menos dois anos, na fazenda. Por que agora, na cidade, como professora paga, ela diz que não tem experiências? Por que agora ela se coloca numa posição de "não saber", pedindo ajuda aos colegas, quando antes foi ela mesma quem propôs aos pais a idéia de ser professora?

Mesmo assim, Nira permanece no lugar de professora. Ela diz: "*mas fui pedindo ajuda aos colegas, sei que no final do ano saí muito bem, os alunos tiveram um bom rendimento na aprendizagem*". Não obstante as dificuldades, Nira diz que (se) saiu *muito bem* e constata os efeitos do seu trabalho na aprendizagem dos alunos.

Devido ao trabalho, sentir a necessidade de estudar, fiz o supletivo de 7ª e 8ª série no período de férias (Projeto Gavião). No ano de 1977 mudei para uma fazenda onde continuei trabalhando com uma turma de multisseriado, aí que os problemas aumentaram, pois não tinha estrutura e material compatível para realizar aquele trabalho.

Essa jornada me ajudou muito, pois reuníamos com a diretora da escola sede, para fazermos cursos de reciclagem. Aquela pessoa me incentivou muito para que eu voltasse a estudar para concluir o magistério. Analisei o que ela teria me dito, e voltei para a cidade enfrentando várias dificuldades até que terminei o magistério em 87. Em 1988 comecei com uma 4ª série continuei com a mesma série até 1990. Cheguei em Tucumã, em 1991 novamente fui dar aula para uma turma de 3ª e outra de 4ª série. Continuei trabalhando com duas 4ª séries até 1998.

Parece que o trabalho como professora "*paga*" faz mesmo outras exigências a Nira e ela vai responder a isso voltando a estudar: "*Devido ao trabalho, sentir a necessidade de estudar, fiz o supletivo de 7ª e 8ª série no período de férias (Projeto Gavião)*".

Nira muda de lugar mais uma vez, voltando a morar numa fazenda, e diz: "*continuei trabalhando com uma turma de multisseriado*". Por que ela diz que *continua* trabalhando com uma turma multisseriada se antes ela estava dando aulas para uma turma de 2ª série, como falou? Será que essa referência a uma *continuidade* tem a ver com o fato de ela estar voltando a morar em uma fazenda, e isso a remeter à sua primeira experiência como professora? Em seguida, ela diz: "*aí que os problemas aumentaram, pois não tinha estrutura e material compatível para realizar aquele trabalho*". O "*aí*" vem associado ao trabalho na fazenda com a turma multisseriada e à falta de "*estrutura e material compatível*". Por que "*aí*" os problemas aumentaram? Em sua primeira experiência como professora na fazenda Nira não fez referência a problemas. Ao contrário, ela até trabalhou

dois anos *"sem ganhar nenhum centavo"*. Os problemas parecem aumentar na mesma proporção em que se amplia a sua experiência como professora.

Nira diz: *"essa jornada me ajudou muito, pois reuníamos com a diretora da escola sede, para fazermos cursos de reciclagem"*. Se os problemas existiam (e aumentaram), também por causa deles Nira pode fazer *"cursos de reciclagem"*. Tem-se a impressão de que são os desafios das situações que Nira vivencia que vão exigindo, cada vez mais, respostas dela. Observe-se que ela voltou a estudar, fez o supletivo, fez cursos de reciclagem e, por fim, concluiu o magistério. É interessante notar que, não obstante as dificuldades mencionadas, ela prossegue num movimento de crescimento, e ainda avalia a sua *"jornada"* positivamente: *"Essa jornada me ajudou muito"*.

Nira fala no plural - *"reuníamos com a diretora da escola sede, para fazermos cursos"* - provavelmente porque está inserida em um grupo de professores. Ela mostra assim a sua pertença ao grupo.

Nira se refere a várias mudanças de cidade. A cada registro de mudança segue-se, reiteradamente, uma referência a dificuldades ou problemas:

- *"mudei para Rondon do Pará, (...) para mim foi muito difícil não tinha experiências"*;
- *"mudei para uma fazenda (...) aí que os problemas aumentaram"*;
- *"voltei para a cidade enfrentando várias dificuldades"*.

Mas, a cada dificuldade ou problema assinalado, ela mostra a sua superação:

- *"mudei para Rondon do Pará, (...) para mim foi muito difícil não tinha experiências, mas fui pedindo ajuda aos colegas"*;
- *"mudei para uma fazenda (...) aí que os problemas aumentaram (...). Essa jornada me ajudou muito"*;
- *"voltei para a cidade enfrentando várias dificuldades até que terminei o magistério em 87"*.

Pelo que narra, a *"jornada"* de Nira foi atravessada por mudanças de lugares e muitas dificuldades. A conclusão do magistério parece marcar o fim de um percurso difícil para ela: *"voltei para a cidade enfrentando várias dificuldades até que terminei o magistério em 87"*.

Após referir-se à conclusão do magistério, Nira apresenta uma síntese dos anos e das séries em que lecionou: *"terminei o magistério em 87. Em 1988 comecei com uma 4ª série continuei com a mesma série até 1990. Cheguei em Tucumã, em 1991 novamente fui dar aula para uma turma de 3ª e outra de 4ª série. Continuei trabalhando com duas 4ª séries até 1998"*. Por que ela faz esse registro dos anos e das séries em que trabalhou?

Em abril de 99 assumir o cargo de vice-diretora, onde pude ajudar muito na organização da escola. Atualmente estou afastada do cargo, sendo candidata a vereadora.

No final de 99 surgiu a oportunidade de fazermos a faculdade sem sair da minha cidade. Pensei muito, fazendo a pergunta a mim mesma será que compençaria e enfrentar todas dificuldades da vida? Pensando nos meus alunos e no trabalho que gosto muito de fazer, onde estou enfrentando a faculdade com muita canseira, que é, e será valiosa para mim. Pelo que já aconteceu comigo.

As vêzes fico a pensar, Deus primeiramente. Mas se não fosse o meu trabalho, a participação com a comunidade, sei que eu não existiria mais neste mundo. Isso é mais um motivo de amar a minha profissão.

Daquela professora que *tinha apenas a 6ª série* e que *propôs a idéia de dar aulas*, Nira é promovida ao cargo de vice-diretora em uma escola. Ela continua se mostrando na posição de quem ajuda: "*onde pude ajudar muito na organização da escola*".

Depois de um percurso marcado por várias mudanças, a sua permanência em um lugar parece ser importante. Ela diz: "*No final de 99 surgiu a oportunidade de fazermos a faculdade sem sair da minha cidade*".

Chama a atenção que mais uma vez Nira fale no plural: "*fazermos a faculdade sem sair da minha cidade*". Provavelmente ela está se referindo aos outros professores (seus colegas e meus alunos naquele curso) que, pelas mesmas contingências locais, teriam trajetórias parecidas com a dela, marcadas por muitas mudanças de lugar. O curioso é que nessa mesma frase Nira fala no coletivo ("*fazermos*") e, ao mesmo tempo, marca sua pertença pessoal, individual, a um lugar ("*minha cidade*").

Diante da *oportunidade de fazer a faculdade*, Nira *pensa e se pergunta*: "*será que compençaria e enfrentar todas dificuldades da vida?*". Há vários trechos na redação em que ela se refere a *dificuldades da vida*:

- "*Lá era muito difícil para chegar até a cidade*".
- "*para mim foi muito difícil não tinha experiências*".
- "*aí que os problemas aumentaram*".
- "*voltei para a cidade enfrentando várias dificuldades*".
- "*será que compençaria e enfrentar todas dificuldades da vida?*".
- "*onde estou enfrentando a faculdade com muita canseira*".

Por que, diante da oportunidade de fazer uma faculdade, Nira se coloca essa pergunta: "*será que compençaria e enfrentar todas dificuldades da vida?*". Lembre-se que Nira se referiu a uma trajetória cheia de *dificuldades*, *até* que concluiu o *magistério*. Talvez a *faculdade* atualize para ela a história de um percurso difícil. Observe-se que ela estava "*afastada do cargo*", como se estivesse resguardada disso. Parece que a possibilidade de

fazer a faculdade recoloca uma questão importante para ela. No mínimo, isso a faz *pensar*: "Pensei muito fazendo a pergunta a mim mesma"; "Pensando nos meus alunos e no trabalho"; "Às vezes fico a pensar".

O que seria "*enfrentar todas dificuldades da vida*"? O que seria "*enfrentar a faculdade*"?

Nira se refere três vezes a *enfrentar* alguma coisa, uma *dificuldade*:

- "*voltei para a cidade enfrentando várias dificuldades*";
- "*será que compençaria e enfrentar todas dificuldades da vida*";
- "*onde estou enfrentando a faculdade com muita canseira*".

No final, com muita *canseira*, Nira *enfrenta* a faculdade e diz que ela é *valiosa*.

Nira diz: "*estou enfrentando a faculdade com muita canseira, que é, e será valiosa para mim. Pelo que já aconteceu comigo*". O que "*já*" teria acontecido a ela? Estaria ela se referindo ao passado? Ou alguma coisa de valiosa *já* teria acontecido a ela no presente, no curso de pedagogia?

No último parágrafo da redação, note-se como o advérbio "*mas*" vem relativizar a afirmação "*Deus primeiramente*", e o "*trabalho*" e a "*participação com a comunidade*" aparecem como uma questão vital para Nira: "*se não fosse o meu trabalho, a participação com a comunidade, sei que eu não existiria mais neste mundo. Isso é mais um motivo de amar a minha profissão*".

É interessante notar como o termo "*trabalho*" (docente) está presente na redação de Nira:

- "*Então foi assim que comecei a trabalhar e comecei tomar gosto pelo trabalho*".
- "*Em 1975 mudei para Rondon do Pará, comecei a trabalhar paga pela prefeitura*".
- "*Devido ao trabalho, sentir a necessidade de estudar*".
- "*No ano de 1977 mudei para uma fazenda onde continuei trabalhando. (...) não tinha estrutura e material compatível para realizar aquele trabalho*".
- "*Continuei trabalhando com duas 4ª séries até 1998*".
- "*Pensando nos meus alunos e no trabalho que gosto muito de fazer*".
- "*Mas se não fosse o meu trabalho, a participação com a comunidade, sei que eu não existiria mais neste mundo*".

O termo "*trabalho*" aparece associado à idéia de "*participação com a comunidade*". Lembre-se que Nira era "*candidata a vereadora*". Resta saber por que o seu *trabalho*, a *participação com a comunidade*, estão tão fortemente associados à sua *existência neste mundo*.

Em sua última frase, o "*trabalho*" é referido como sua "*profissão*".

14. Édson

14.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): Édson

Como me tornei professor(a)

De maneira não muito diferente da maioria dos educadores, a minha história de como me tornei professor, começou por "acaso", não era algo que eu aspirava e teve início no município de Arapoema - TO, num distrito denominado Bandeirante hoje cidade.

Minha mãe era professora em uma turma de 1ª série do ensino fundamental no ano de 1986, surgiu então uma vaga de substituição numa classe de 3ª série do ensino fundamental, onde a diretora convidou minha mãe para atuar nesta série. Não sei se pelo fato de aumentar um pouco nossa renda, o que sei é que minha mãe apesar de não querer os 2 turnos ficou tentada e perguntou se eu ficaria com a classe de 1ª série, apesar de não querer, acabei trabalhando 03 meses e sei que não fui um bom "professor", acho que não poderia nem ser chamado de "professor" pois eu havia cursado somente a 5ª série do ensino fundamental, seria até uma afronta, por eu não ter preparo algum. Foi uma experiência que não gostei muito, porém foi um elo que sem dúvida me liga até hoje no campo educacional.

No ano de 1988 fui convidado para assumir uma escola multisseriada no município de Colinas apesar de desempregado não me senti muito impolgado, no entanto com o incentivo de amigos e da comunidade decidi encarar mais aquele desafio, onde fui submetido a uma avaliação escrita na qual aprovado.

Trabalhei durante 3 bimestres e fui obrigado a pedir demissão para me mudar para o município de São Félix do Xingu - Pará pois minha família estava prestes a fazer essa mudança e não deixaria para traz. Diante disto fui obrigado a deixar aquela escola que já havia aprendido a gostar.

Chegando ao município de São Félix do Xingu minha mãe logo se engajou no sistema educacional como professora novamente, e certamente por ser seu filho mais uma vez fui convidado para assumir uma escola multisserida naquele município no ano de 1991 e mesmo ainda sem preparo fiz um trabalho razoavelmente bom.

Foi ai que retornei a estudar procurei ampliar meus conhecimento para melhorar profissionalmente.

No ano de 1992 fui convidado a trabalhar diretamente na secretaria municipal de educação, como supervisor das escolas da zona rural, onde no início substituí por 3 meses alguns professores. A partir de então tive a oportunidade de continuar a estudar e cursei o

magistério, onde tive a chance de trabalhar como professor no estágio da disciplina de prática de ensino, adquirindo mais conhecimentos.

Entretanto minhas oportunidades de trabalho foram somente como profissional da educação, porém, creio que para isso preciso de preparação e aperfeiçoamento no setor em que atuo.

Para fazer esse trabalho irei me esforçar para que os erros que comete anteriormente não se repita e para isso estou aqui fazendo o curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer um trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação.

14.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): Édson

Como me tornei professor(a)

De maneira não muito diferente da maioria dos educadores, a minha história de como me tornei professor, começou por "acaso", não era algo que eu aspirava e teve início no município de Arapoema - TO, num distrito denominado Bandeirante hoje cidade.

Minha mãe era professora em uma turma de 1ª série do ensino fundamental no ano de 1986, surgiu então uma vaga de substituição numa classe de 3ª série do ensino fundamental, onde a diretora convidou minha mãe para atuar nesta série. Não sei se pelo fato de aumentar um pouco nossa renda, o que sei é que minha mãe apesar de não querer os 2 turnos ficou tentada e perguntou se eu ficaria com a classe de 1ª série, apesar de não querer, acabei trabalhando 03 meses e sei que não fui um bom "professor", acho que não poderia nem ser chamado de "professor" pois eu havia cursado somente a 5ª série do ensino fundamental, seria até uma afronta, por eu não ter preparo algum. Foi uma experiência que não gostei muito, porém foi um elo que sem dúvida me liga até hoje no campo educacional.

Édson diz que sua história de *como se tornou professor* começou por "acaso", que ser professor *não era algo que ele aspirava*. Com isso ele diz que se tornou professor não por um projeto ou desejo seu, mas por uma *casualidade*. Édson escreve *acaso* entre aspas. Quem sabe a sua história não tenha começado tão por "acaso" assim.

Ele marca o *lugar* onde sua história teve início: o município de Arapoema/TO, no distrito Bandeirante, que hoje é uma cidade.

Édson diz que se tornou professor "*de maneira não muito diferente da maioria dos educadores*": "*por 'acaso'*". Segundo essa sua afirmação, a maioria dos educadores se tornou professor *por acaso*. Com sua afirmação, ele mostra ainda que faz parte de uma categoria profissional: os professores.

Em sua história, Édson começa por fazer referência à sua mãe, professora, o que sugere que a sua história de *como se tornou professor* pode não ter começado tão "*por acaso*" assim. Ele mesmo mostra a relação existente entre o fato de a sua mãe ser professora e o seu ingresso no magistério: "*Minha mãe era professora em uma turma de 1ª série do ensino fundamental no ano de 1986, surgiu então uma vaga de substituição numa classe de 3ª série do ensino fundamental, onde a diretora convidou minha mãe para atuar nesta série. Não sei se pelo fato de aumentar um pouco nossa renda, o que sei é que minha mãe apesar de não querer os 2 turnos ficou tentada e perguntou se eu ficaria com a classe de 1ª série,*

apesar de não querer, acabei trabalhando 03 meses". Note-se que ela (a mãe) era professora, ela foi convidada para ocupar uma vaga de substituição, ela ficou tentada com o convite, ela que não quis trabalhar com os dois turnos. Foi por conta do convite feito à ela, sua mãe, que Édson *acabou trabalhando* por três meses. Assim, o seu ingresso no magistério aconteceu *por "acaso"*, na esteira do convite que sua mãe recebeu. Ser professor *não era algo que ele aspirava*.

A mãe de Édson foi convidada para ocupar uma vaga de *substituição* e Édson *substituiu* a sua mãe na turma de 1ª série. Ela *não quis* os dois turnos e Édson *não quis* a 1ª série. "*Apesar de não querer*" os dois turnos, a mãe de Édson ficou tentada (e aceitou a vaga de substituição); "*apesar de não querer*" aquele trabalho (com a 1ª série), Édson aceitou substituir a sua mãe. Édson parece ir à reboque de sua mãe.

Édson mostra a si e à sua mãe desimplicados com a tarefa de ser professor: "*Não sei se pelo fato de aumentar um pouco nossa renda, o que sei é que minha mãe apesar de não querer os 2 turnos ficou tentada e perguntou se eu ficaria com a classe de 1ª série, apesar de não querer, acabei trabalhando 03 meses*". Parece que, "*apesar*" desse "*não querer*", algo acontece; como se alguma coisa se impusesse, contrariando o *não querer*: *apesar de não querer*, sua mãe fica tentada; *apesar de não querer*, ele acaba trabalhando com a classe de 1ª série.

Como as outras redações, a de Édson também apresenta a figura de uma *diretora* que faz um convite: "*a diretora convidou minha mãe para atuar nesta série*".

Édson se vê como não tendo sido um bom professor: "*sei que não fui um bom 'professor'*". Em seguida, ele radicaliza, não se reconhece como professor: "*acho que não poderia nem ser chamado de 'professor' (...), seria até uma afronta*". Suas justificativas para isso são: "*eu havia cursado somente a 5ª série do ensino fundamental, (...) por eu não ter preparo algum*". Para Édson, *ter cursado somente a 5ª série do ensino fundamental* corresponde a *não ter preparo algum* e, dentro dessas condições, uma pessoa não é reconhecida como professor.

Édson escreve *professor* entre aspas: "*sei que não fui um bom 'professor', acho que não poderia nem ser chamado de 'professor'*". O que é um "*professor*" (entre aspas)? O que ele quer dizer quando escreve que *não poderia nem ser chamado de "professor"* (entre aspas)?

A apreciação que Édson faz de si e de seu trabalho é bastante negativa: "*acabei trabalhando 03 meses e sei que não fui um bom 'professor', acho que não poderia nem ser chamado de 'professor' pois eu havia cursado somente a 5ª série do ensino fundamental, seria até uma afronta, por eu não ter preparo algum. Foi uma experiência que não gostei muito*".

"*Foi uma experiência que não gostei muito, porém foi um elo que sem dúvida me liga até hoje no campo educacional*". Note-se o lugar que essa experiência ocupa na história de Édson: ela o liga "*até hoje*" no campo educacional. Édson fala da *permanência* de alguma coisa.

Ele diz que essa experiência o liga "no" campo educacional, e não "ao" campo educacional.

Será que esse "elo" se refere, de alguma forma, à relação existente entre a sua história e à de sua mãe, ao fato de serem, ambos, professores?

Nesses dois primeiros parágrafos da redação, Édson fala de si por *negações*:

- "não era algo que eu aspirava";
- "apesar de não querer, acabei trabalhando";
- "foi uma experiência que não gostei muito";
- "sei que não fui um bom 'professor'";
- "acho que não poderia nem ser chamado de 'professor'";
- "por eu não ter preparo algum".

No ano de 1988 fui convidado para assumir uma escola multisseriada no município de Colinas apesar de desempregado não me senti muito impolgado, no entanto com o incentivo de amigos e da comunidade decidi encarar mais aquele desafio, onde fui submetido a uma avaliação escrita na qual aprovado.

Trabalhei durante 3 bimestres e fui obrigado a pedir demissão para me mudar para o município de São Félix do Xingu - Pará pois minha família estava prestes a fazer essa mudança e não deixaria para traz. Diante disto fui obrigado a deixar aquela escola que já havia aprendido a gostar.

Tal como acontecera com sua mãe, Édson é *convidado* para assumir um lugar na escola: "No ano de 1988 fui convidado para assumir uma escola multisseriada". Antes, sua mãe *perguntou* se ele ficaria com a classe de 1ª série. Agora ele é *convidado* para assumir uma escola. Diante dessa nova solicitação, novamente ele faz uma consideração: "apesar de desempregado não me senti muito impolgado". Antes disse: "apesar de não querer, acabei trabalhando".

A condição em que ele se apresenta é sempre a de uma acentuada indiferença, e mesmo indisposição: *tornar-se professor* "não era algo que eu aspirava"; "apesar de não querer, acabei trabalhando"; "apesar de desempregado não me senti muito impolgado".

Sem empolgação, ele contou "*com o incentivo de amigos e da comunidade*" na *decisão* de "*encarar mais aquele desafio*".

Édson diz que foi "*convidado*" a assumir uma escola, que encara o desafio de assumir a escola com o "*incentivo de amigos e da comunidade*", que foi "*submetido*" a uma avaliação, que foi "*obrigado*" a pedir demissão, que foi "*obrigado*" a sair da escola. Ele se coloca sempre em uma posição passiva, submetido a determinações alheias ou dependente do apoio de outros. Note-se que ele disse que foi "*obrigado*" a pedir demissão e sair da escola

porque ("*pois*") a sua "*família*" estava prestes a se mudar. Édson vai se dizendo *obrigado* a atender as solicitações e demandas de terceiros. Dessa forma, ele se isenta de qualquer implicação no que lhe acontece. A responsabilidade pelas suas decisões é do "outro": da família, dos amigos, da comunidade. A ação dele é sempre uma resposta às ações, convites, incentivos e iniciativas geradas por terceiros.

"*fui obrigado a pedir demissão para me mudar para o município de São Félix do Xingu – Pará pois minha família estava prestes a fazer essa mudança e não deixaria para trás*". Ele não deixaria a sua família, ou a sua família não o deixaria para trás? O sujeito dessa frase não aparece. Seria o próprio Édson?

Édson diz que foi "*submetido a uma avaliação escrita na qual aprovado*". Esse é o único caso, no conjunto das redações analisadas, que um professor diz que teve que passar por uma *avaliação escrita* para ocupar o lugar de professor leigo. É interessante ele mencionar essa *avaliação* e a sua *aprovação*; é como se, com isso, ele falasse de uma certificação que atesta a sua capacidade de ser professor, e nos moldes escolares.

Ele diz que "*havia aprendido a gostar*" da escola. É interessante observar esse movimento em sua redação: de alguém que diz que tornar-se professor *não era algo a que aspirava*, para alguém que diz que *aprendeu a gostar da escola*. Pode-se pensar que, para Édson, a escola foi um lugar onde ele *aprendeu*, inclusive, a *gostar da escola*.

Chegando ao município de São Félix do Xingu minha mãe logo se engajou no sistema educacional como professora novamente, e certamente por ser seu filho mais uma vez fui convidado para assumir uma escola multisserida naquele município no ano de 1991 e mesmo ainda sem preparo fiz um trabalho razoavelmente bom.

Foi ai que retornei a estudar procurei ampliar meus conhecimento para melhorar profissionalmente.

Em São Félix do Xingu, quem se *engaja no sistema educacional* é a mãe de Édson, e não ele. O engajamento dele vem depois, por meio de um convite, e *certamente* por ser filho de uma professora: "*certamente por ser seu filho mais uma vez fui convidado para assumir uma escola multisseriada*". Ele segue, assim, à reboque do engajamento de sua mãe, mais uma vez. Com isso, ele mostra a relação existente entre o fato de sua mãe ser professora e o seu ingresso (e agora continuidade) no magistério. Mostra que não se tornou professor tão "*por acaso*" assim. Talvez o "*acaso*" tenha sido nascer filho de uma mãe professora...

À reboque de sua mãe, mais uma vez Édson é *convidado* para assumir uma escola. Ele mesmo marca a repetição de sua condição de professor convidado: "*mais uma vez fui convidado para assumir uma escola*".

Por duas vezes, Édson disse que foi convidado a assumir uma escola; antes disse que decidiu encarar um desafio. Ele emprega verbos que indicam uma ação sua - a apropriação e a deliberação de alguma coisa - mas que é sustentada por algo que vem de um terceiro: *convite, incentivo*.

Édson se diz *"ainda sem preparo"*. Anteriormente disse *"não ter preparo algum"*. O diferente agora é que Édson faz uma apreciação um pouco mais positiva de seu trabalho: *"mesmo ainda sem preparo fiz um trabalho razoavelmente bom"*.

"Foi ai (como professor convidado, no ano de 1991, ainda sem preparo mas fazendo um trabalho razoavelmente bom) que retornei a estudar". Nesse *"ai"* (*ai*), algo acontece, uma mudança; nesse *"ai"* (*ai*) Édson retorna a estudar. Ele anuncia um movimento de passagem para uma condição melhor: *"procurei ampliar meus conhecimentos para melhorar profissionalmente"*.

Melhorar profissionalmente, ou seja, melhorar como professor, está na dependência da *ampliação de seus conhecimentos*. E essa *ampliação* é buscada na escola, no estudo.

Até aqui, Édson *tornou-se professor*: por *"acaso"*; em *substituição* à sua mãe; *"apesar de não querer"*; por meio de *"convites"* feitos por terceiros; com o *"incentivo de amigos e da comunidade"*; *"certamente"* por ser filho de professora. Afinal, como ele diz, tornar-se professor *não era algo a que ele aspirava*. Mas agora ele se mostra numa outra posição: vai estudar, ampliar seus conhecimentos, para melhorar profissionalmente. Se antes ele não tinha *preparo algum*, ele agora fala em *ampliar seus conhecimentos*. Para quem *"não poderia nem ser chamado de professor"*, ele agora fala em *"melhorar profissionalmente"*.

Note-se ainda que, agora, Édson aparece como sujeito de suas ações: *"retornei a estudar"*, *"procurei ampliar meus conhecimentos"*.

No ano de 1992 fui convidado a trabalhar diretamente na secretaria municipal de educação, como supervisor das escolas da zona rural, onde no início substituí por 3 meses alguns professores. A partir de então tive a oportunidade de continuar a estudar e cursei o magistério, onde tive a chance de trabalhar como professor no estágio da disciplina de prática de ensino, adquirindo mais conhecimentos.

Entretanto minhas oportunidades de trabalho foram somente como profissional da educação, porém, creio que para isso preciso de preparação e aperfeiçoamento no setor em que atuo.

Para fazer esse trabalho irei me esforçar para que os erros que comete anteriormente não se repita e para isso estou aqui fazendo o curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer um trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação.

Édson mostra as suas promoções: foi convidado a trabalhar diretamente na *secretaria de educação* e como *supervisor* em escolas da zona rural. Mais uma vez ele é *convidado* a trabalhar.

Édson diz que foi "*convidado a trabalhar diretamente na secretaria municipal de educação*". Pode-se pensar que, com as suas promoções, ele vai se colocando mais "*diretamente*" nos lugares que ocupa, sem a sustentação de intermediários (mãe, amigos, comunidade), embora ainda se diga "*convidado*" e, temporariamente, professor *substituto*.

"*A partir de então* (no ano de 1992, trabalhando diretamente na secretaria de educação e como supervisor) *tive a oportunidade de continuar a estudar e cursei o magistério*". Mais uma vez ele faz uma marcação de tempo, onde registra outra mudança. Antes ele falou do seu *retorno* aos estudos (em 1991), agora ele fala da *continuidade* disso (em 1992). As duas marcações de mudanças que ele faz são seguidas da menção aos estudos: "*Foi ai que retornei a estudar*" e "*A partir de então tive a oportunidade de continuar a estudar e cursei o magistério*". Deve-se lembrar que isso se dá, também, pelo foco da redação.

A referência aos estudos é acompanhada por uma mudança no vocabulário de Édson, que passa a ficar mais especializado e afeito ao discurso escolar:

- "*Foi ai que retornei a estudar procurei ampliar meus conhecimentos para melhorar profissionalmente*".
- "*onde tive a chance de trabalhar como professor no estágio da disciplina de prática de ensino, adquirindo mais conhecimentos*".
- "*Entretanto minhas oportunidades de trabalho foram somente como profissional da educação, porém, creio que para isso preciso de preparação e aperfeiçoamento no setor em que atuo*".
- "*para isso estou aqui fazendo o curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer um trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação*".

"*A partir de então tive a oportunidade de continuar a estudar e cursei o magistério, onde (no magistério) tive a chance de trabalhar como professor no estágio da disciplina de prática de ensino, adquirindo mais conhecimentos*". Observe-se que é quando está *cursando o magistério*, no contexto em que está "*adquirindo mais conhecimentos*", que Édson se diz trabalhando "*como professor*". Até então, ele não havia se referido a si *como professor*. Ao contrário, em seu trabalho com a classe de 1ª série, ele disse que "*não poderia nem ser chamado de 'professor'*", que isso "*seria até uma afronta*".

Édson vem falando da sua *oportunidade em continuar estudando*, do curso de *magistério*, da *chance de trabalhar como professor* em seu estágio e, na frase seguinte, ele introduz uma restrição: "*Entretanto* minhas *oportunidades de trabalho* foram somente como *profissional da educação*". Fica difícil entender o que ele quer dizer com o emprego da conjunção adversativa "*entretanto*". Édson parece marcar aqui uma limitação: ter tido "*oportunidades de trabalho somente como profissional da educação*". Será que ele gostaria de ter tido oportunidades de trabalho como profissional em outra(s) área(s)? Ele prossegue a frase com outra restrição: "*porém, creio que para isso (isso o quê? ter oportunidades de*

trabalho como profissional da educação?) preciso de preparação e aperfeiçoamento no setor em que atuo".

Provavelmente, para Édson, um *profissional (da educação)*, precisa de *preparação e aperfeiçoamento no setor em que atua* para ter *oportunidades de trabalho*.

Em seguida, ele diz: "*Para fazer esse trabalho irei me esforçar*". Provavelmente, ele está falando do *trabalho de preparação e aperfeiçoamento* para ser um *profissional da educação*.

Do lugar de professor formado, ele diz que *cometeu erros* e que vai *se esforçar para que isso não se repita*. Com o que diz, Édson sugere que, enquanto professor leigo, ele cometeu erros. O curso de pedagogia é o meio para conseguir *isso*: "*para isso* (para que os erros que cometeu anteriormente não se repitam) *estou aqui fazendo o curso de pedagogia*".

Ele diz: "*estou aqui fazendo o curso de pedagogia*". Édson fala para mim, sua professora no curso de pedagogia, mostrando-me em ato, com a sua presença, *ali*, o seu *esforço para que seus erros não se repitam*.

Observe-se que a possibilidade de preparação, aperfeiçoamento, aprimoramento e realização profissional de Édson está articulada, "*sem dúvida*", à realização do curso de pedagogia. No curso de pedagogia também encontra-se a possibilidade de ele fazer uma mudança, para não mais repetir os erros que cometeu anteriormente. Assim, tanto o curso de formação em magistério como o de pedagogia são tomados como marcos de mudanças, como investimentos que proporcionam mais conhecimentos e melhorias profissionais. A referência aos estudos é sempre acompanhada por uma perspectiva de mudança para uma condição melhor:

- "*Foi ai que retornei a estudar procurei ampliar meus conhecimento para melhorar profissionalmente*".
- "*A partir de então tive a oportunidade de continuar a estudar e cursei o magistério (...), adquirindo mais conhecimentos*".
- "*para isso estou aqui fazendo o curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer um trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação*".

Édson diz que se tornou professor *por acaso*, mostrando-se desimplicado de seu ingresso no magistério e sustentado no lugar de professor pelo desejo de terceiros. No entanto, no final de sua redação, ele diz: "*Para fazer esse trabalho irei me esforçar para que os erros que comete anteriormente não se repita e para isso estou aqui fazendo o curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer um trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação*". Ele mostra, assim, que mesmo tendo se tornado professor "*por acaso*", vai se "*esforçar*" para não repetir erros anteriores; vai se "*aprimorar*" e se "*aproximar em fazer um trabalho mais perfeito*". Com isso que enuncia, Édson mostra que está *ligado até hoje no campo educacional*.

Ao final da redação é possível perceber algumas mudanças de posição mostradas no discurso de Édson:

- Sobre o seu trabalho - ele começa avaliando: *"sei que não fui um bom 'professor'";* depois avalia que fez um trabalho *"razoavelmente bom"*; no final, diz que vai se *"esforçar"* para se *"aprimorar e [se] aproximar em fazer um trabalho mais perfeito"*.
- Sobre a sua relação com o magistério - ele começa se mostrando desimplicado de seu ingresso no magistério: *"a minha história de como me tornei professor, começou por 'acaso', não era algo que eu aspirava"*, *"apesar de não querer, acabei trabalhando"*, *"Foi uma experiência que não gostei muito, porém foi um elo que sem dúvida me liga até hoje no campo educacional"*, *"apesar de desempregado não me senti muito impolgado"*; mais adiante, ele se refere ao seu vínculo afetivo com uma escola: *"fui obrigado a deixar aquela escola que já havia aprendido a gostar"*.
- Sobre si como profissional - ele começa se avaliando negativamente: *"acho que não poderia nem ser chamado de 'professor' (...), seria até uma afronta"*; no entanto, depois que menciona seu retorno aos estudos, ele passa a se referir a si em termos profissionais: *"retomei a estudar procurei ampliar meus conhecimentos para melhorar profissionalmente"*, *"minhas oportunidades de trabalho foram somente como profissional da educação"*, *"me realizar enquanto profissional da educação"*.
- Sobre a sua formação - no início da redação, ele mostra a insuficiência de sua escolaridade e sua falta de preparo: *"eu havia cursado somente a 5ª série do ensino fundamental"*, *"por eu não ter preparo algum"*, *"ainda sem preparo"*; depois, ele retoma seus estudos: *"retomei a estudar"*; a partir daí, ele fala da continuidade de seus estudos e de sua formação: *"procurei ampliar meus conhecimentos para melhorar profissionalmente"*, *"tive a oportunidade de continuar a estudar e cursei o magistério, onde tive a chance de trabalhar como professor"*, *"preciso de preparação e aperfeiçoamento no setor em que atuo"*, *"estou aqui fazendo o curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer um trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação"*.

Édson encerra sua redação anunciando o seu esforço de mudança para não cometer os mesmos erros; ele quer se aprimorar, fazer um trabalho mais perfeito e realizar-se enquanto profissional da educação. Assim, ele termina sua redação *"de maneira não muito diferente da maioria dos educadores"*, seu colegas, também solicitados a escrever essa mesma redação.

15. Elenir

15.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Elenir**

Como me tornei professor(a)

Por eu ter nascido em um lar cristão (evangélico), aos domingos íamos sempre à Escola Bíblica Dominical (E.B.D.), e aos 12 anos de idade iniciei meu trabalho com crianças de 6 a 8 anos de idade, no município de Palestina do Pará minha cidade natal. Durante a E.B.D. eu tomava conta da turma Jóias de Cristo, não as ensinava a ler nem a escrever, mas sim a compreender algumas histórias da bíblia, cantávamos bastante corinhos, trabalhava com fantoches, pinturas, recitação de versículos da bíblia e etc.

E foi desse meu trabalho desenvolvido na igreja Batista Memorial de Palestina, que eu descobri o que queria ser quando crescer, me espelhava muito na minha mãe, pois ela é comunicativa e bem integrada na igreja e o fato de participar ativamente das atividades sociais da igreja, fez com que eu despertasse o interesse por essa profissão; pois desde o curso da 3ª série primária do ensino fundamental eu tenho uma admiração muito grande por pessoas que transmitem conhecimento que transformam a sociedade.

Quando completei 13 anos já estava cursando a 7ª série, saí do meu município para a capital Belém - Pará, onde não tive muito sucesso, mesmo assim dava aula de reforço de 1ª a 4ª série para os meus dois sobrinhos e alguns vizinhos e assim ia conquistando o meu espaço ganhando algumas gorjeta para pagar o ônibus de ir para a escola.

Aos 16 anos, minha família me tirou de Belém, e em seguida fui para Vila Velha - ES para casa de uma tia, onde novamente estava a lutar para ter um estudo melhor, estudava à noite porque tinha que trabalhar durante o dia, praticamente de babá, pois a creche onde eu trabalhava era de um bairro muito pobre e o meu serviço era auxiliar as crianças no banho incluindo outros serviços que me desmotivou de continuar trabalhando na creche.

Aos 18 anos, retornei para o município de Palestina, logo comecei a trabalhar, substituí professoras que tiravam licença-maternidade, daí veio o interesse pelo curso magistério, pois para que eu pudesse continuar no ramo da educação cursei o magistério, não por falta de opção mas por prazer. Ao terminar o curso profissionalizante Magistério pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), todas as portas de oportunidades se fecham para eu continuar o meu trabalho, creio que por questões políticas não me deram oportunidade, hoje estou no município de Tucumã - Pará, trabalho com turmas de 3ª e 4ª séries (crianças e adultos), estou muito feliz com o desenvolvimento das minhas turmas, está sendo um sonho, pois a cada dia eu consigo conquistar o meu espaço dentro da educação. Vou continuar lutando por uma vida melhor e pretendo continuar estudando até a última hora.

15.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Elenir**

Como me tornei professor(a)

Por eu ter nascido em um lar cristão (evangélico), aos domingos íamos sempre à Escola Bíblica Dominical (E.B.D.), e aos 12 anos de idade iniciei meu trabalho com crianças de 6 a 8 anos de idade, no município de Palestina do Pará minha cidade natal. Durante a E.B.D. eu tomava conta da turma Jóias de Cristo, não as ensinava a ler nem a escrever, mas sim a compreender algumas histórias da bíblia, cantávamos bastante corinhos, trabalhava com fantoches, pinturas, recitação de versículos da bíblia e etc.

E foi desse meu trabalho desenvolvido na igreja Batista Memorial de Palestina, que eu descobri o que queria ser quando crescer, me espelhava muito na minha mãe, pois ela é comunicativa e bem integrada na igreja e o fato de participar ativamente das atividades sociais da igreja, fez com que eu despertasse o interesse por essa profissão; pois desde o curso da 3ª série primária do ensino fundamental eu tenho uma admiração muito grande por pessoas que transmitem conhecimento que transformam a sociedade.

Elenir marca, de saída, o seu nascimento em um lar cristão (evangélico) e a isso associa o início de seu trabalho com crianças: "Por eu ter nascido em um lar cristão (evangélico), aos domingos íamos sempre à Escola Bíblica Dominical (E.B.D.), e aos 12 anos de idade iniciei meu trabalho com crianças".

É curioso que Elenir, aos 12 anos de idade, *tomasse conta* de outras crianças: "*aos 12 anos de idade iniciei meu trabalho com crianças de 6 a 8 anos de idade*". Ela era somente um pouco mais velha que as crianças de quem ela tomava conta. É interessante que ela diga "iniciei meu trabalho". Essa *iniciação* aparece como uma *iniciativa* sua.

O trabalho de Elenir era tomar conta de crianças. Ela reforça isso ao dizer: "*não as ensinava a ler nem a escrever*".

Esse trabalho com crianças é tido como um marco importante para ela: "foi desse meu trabalho desenvolvido na igreja Batista Memorial de Palestina, que eu descobri o que queria ser quando crescer". Mas Elenir não nomeia o que queria ser quando crescesse.

Outras referências importantes que ela menciona são a identificação com sua mãe e a admiração por pessoas que transmitem conhecimentos: "me espelhava muito na minha mãe, pois ela é comunicativa e bem integrada na igreja e o fato de participar ativamente das atividades sociais da igreja, fez com eu despertasse o interesse por essa profissão; pois

desde o curso da 3ª série primária do ensino fundamental eu tenho uma admiração muito grande por pessoas que transmitem conhecimento que transformam a sociedade". Elenir também não diz qual seria "essa profissão".

Sua mãe e a igreja aparecem como referências importantes em sua trajetória.

Note-se o acento que Elenir coloca na *integração*, na *participação em atividades sociais*, na *comunicação*, na *transmissão de conhecimentos*. Essas são qualidades que ela parece admirar nas pessoas.

Quando Elenir fala de sua admiração por "*pessoas que transmitem conhecimentos*", ela não está se referindo, de forma genérica, a todo e qualquer conhecimento, mas àqueles que "*transformam a sociedade*". Com efeito, para Elenir, há conhecimentos que *transformam a sociedade*. E há também "*pessoas que transmitem*" esse "tipo" de conhecimento.

É interessante que ela localize com tanta precisão a sua admiração por pessoas que transmitem conhecimentos que transformam a sociedade: "*desde o curso da 3ª série primária do ensino fundamental*". Mas, por que isso acontece na 3ª série? Isso não fica indicado em sua redação.

Até aqui, quando conta de seu trabalho vinculado à igreja, Elenir fala fortemente na primeira pessoa do singular: "*Por eu ter nascido em um lar cristão*", "*eu tomava conta da turma Jóias de Cristo*", "*eu tenho uma admiração muito grande*". Além disso, ela se mostra em uma posição ativa: "*inicie* meu trabalho com crianças", "*eu descobri* o que queria ser quando crescer", "*fiz com que eu despertasse o interesse por essa profissão*".

A presença de uma certa "religiosidade" aparece em diversas palavras desses primeiros parágrafos da redação: "*lar cristão (evangélico)*", "*Escola Bíblica Dominical*", "*Palestina*", "*natal*", "*turma Jóias de Cristo*", "*histórias da bíblia*", "*versículos da bíblia*", "*igreja Batista Memorial de Palestina*", "*igreja*", "*atividades sociais da igreja*".

Nesses dois primeiros parágrafos, Elenir não se nomeia professora. Ela diz que "*tomava conta da turma Jóias de Cristo*" e, em reforço a isso, diz que "*não as ensinava [as crianças] a ler nem a escrever*". Do mesmo modo, ela não nomeia esse trabalho, essa profissão, essas pessoas que transmitem conhecimentos: "*aos 12 anos iniciei meu trabalho com crianças*"; "*E foi desse meu trabalho (...) que eu descobri o que queria ser quando crescer*"; "*fiz com que eu despertasse o interesse por essa profissão*"; "*eu tenho uma admiração muito grande por pessoas que transmitem conhecimento*". Até aqui, há algo não nomeado por ela. Pode-se pensar que a referência ao contexto da igreja recobre qualquer outro, como o da escola, por exemplo.

Quando completei 13 anos já estava cursando a 7ª série, saí do meu município para a capital Belém - Pará, onde não tive muito sucesso, mesmo assim dava aula de reforço de 1ª a 4ª série

para os meus dois sobrinhos e alguns vizinhos e assim ia conquistando o meu espaço ganhando algumas gorjeta para pagar o ônibus de ir para a escola.

Aos 16 anos, minha família me tirou de Belém, e em seguida fui para Vila Velha - ES para casa de uma tia, onde novamente estava a lutar para ter um estudo melhor, estudava à noite porque tinha que trabalhar durante o dia, praticamente de babá, pois a creche onde eu trabalhava era de um bairro muito pobre e o meu serviço era auxiliar as crianças no banho incluindo outros serviços que me desmotivou de continuar trabalhando na creche.

Elenir ressalta sua precocidade enquanto aluna: "*Quando completei 13 anos já estava cursando a 7ª série*". Na seqüência, ela marca uma ruptura: "*saí do meu município para a capital Belém - Pará*", seguida de uma referência negativa: "*onde não tive muito sucesso*". O registro de sua saída do município parece ser o registro de uma passagem, de uma mudança para uma situação onde ela *não teve muito sucesso* (observe-se, porém, que ela diz "*saí do meu município*", indicando um movimento próprio). Ainda na mesma frase, ela prossegue: "*mesmo assim*", ou seja, *não tendo muito sucesso*, "*dava aula de reforço de 1ª a 4ª série para os meus dois sobrinhos e alguns vizinhos*".

O que seria, para Elenir, *não ter muito sucesso*? A que "*sucesso*" ela estaria se referindo? A algo relacionado à sua escolarização? À continuidade de seu trabalho com crianças?

Ela diz: "*e assim*", ou seja, nas condições já apontadas (sem ter muito sucesso, dando aulas de reforço), "*ia conquistando o meu espaço ganhando algumas gorjeta para pagar o ônibus de ir para a escola*". O que seria *ir conquistando o seu espaço*? Note-se que os verbos "conquistar" e "ganhar" estão conjugados no gerúndio, indicando movimento.

Elenir dá "*aula de reforço*". Ainda aqui, ela não se nomeia professora.

Elenir menciona ainda outra mudança de cidade. Mas aqui ela diz que *foi tirada* de Belém, por sua família. Em seguida ela retoma seu movimento: "*fui para Vila Velha*".

Ela diz que "*novamente estava a lutar para ter um estudo melhor*". Mas antes não há referência a essa "*luta*" em sua redação.

Elenir fala de seu trabalho na creche: "*praticamente de babá, pois a creche onde eu trabalhava era de um bairro muito pobre e o meu serviço era auxiliar as crianças no banho incluindo outros serviços que me desmotivou de continuar trabalhando na creche*". Ela diz que trabalhava "*praticamente de babá*". Seu "*serviço*" era "*auxiliar crianças no banho, incluindo outros serviços*", que ela não diz quais eram. Pelo modo como fala, esse trabalho/serviço parece não ser muito bem apreciado por ela, tanto que ela aponta a sua *desmotivação* em continuar na creche. Há uma certa desvalorização desse trabalho em suas palavras, o que se mostrou também no termo "*gorjeta*" que ela usou antes. Veja-se ainda que a creche "*era de um bairro muito pobre*". E, ainda, por que Elenir diz que trabalhava "*praticamente de babá*"?

É interessante notar a semelhança entre as atividades de *tomar conta de crianças e ser praticamente babá*. Até aqui, Elenir não alçou o posto de professora.

Aos 18 anos, retornei para o município de Palestina, logo comecei a trabalhar, substituía professoras que tiravam licença-maternidade, daí veio o interesse pelo curso magistério, pois para que eu pudesse continuar no ramo da educação cursei o magistério, não por falta de opção mas por prazer. Ao terminar o curso profissionalizante Magistério pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), todas as portas de oportunidades se fecham para eu continuar o meu trabalho, creio que por questões políticas não me deram oportunidade, hoje estou no município de Tucumã - Pará, trabalho com turmas de 3ª e 4ª séries (crianças e adultos), estou muito feliz com o desenvolvimento das minhas turmas, está sendo um sonho, pois a cada dia eu consigo conquistar o meu espaço dentro da educação. Vou continuar lutando por uma vida melhor e pretendo continuar estudando até a última hora.

Depois de duas mudanças, Elenir assinala o seu retorno para a sua cidade natal (Palestina) e os acontecimentos que se sucederam a isso. Após o registro de seu retorno, seu relato é "corrido" e "condensado".

Note-se que agora não aparecem referências à identificação com sua mãe ou à igreja, em seu texto. O "*interesse*" pelo curso de magistério é então associado ao fato de ela substituir professoras. Antes seu "*interesse*" fora "*despertado*" pelo fato de sua mãe trabalhar ativamente nas atividades sociais da igreja. Estaria ela *conquistando o seu espaço no ramo da educação*? Em seu retorno ao município de Palestina, Elenir aparece mais "pragmática". Ela diz que cursou o magistério para que "*pudesse continuar no ramo da educação*": "*substituía professoras que tiravam licença-maternidade, daí veio o interesse pelo curso magistério, pois para que eu pudesse continuar no ramo da educação cursei o magistério*". E ela completa: "*não por falta de opção mas por prazer*". Por que Elenir precisou afirmar isso aqui, e com uma expressão construída pela negativa?

Observe-se como a referência à realização do curso de magistério é bastante sintética em sua redação.

Ela diz: "*daí veio o interesse pelo curso magistério*". Aqui Elenir nomeia *esse trabalho, essa profissão*, o seu *interesse: magistério*.

Concluído o curso de magistério, ela diz: "*todas as portas de oportunidades se fecham para eu continuar o meu trabalho, creio que por questões políticas não me deram oportunidade*". De que "*oportunidade*" ela está falando? E quais foram as "*questões políticas*" relacionadas à falta de oportunidades?

Em seguida, ela mostra que fez uma outra mudança: "*hoje estou no município de Tucumã - Pará*". E, não obstante ter apontado que "*todas as portas de oportunidades*" se fecharam para ela continuar o seu trabalho, ela se diz "*muito feliz*" com o desenvolvimento de sua

turma, que *"está sendo um sonho"*, *"pois"* a cada dia ela *consegue conquistar o seu espaço dentro da educação*. Pode-se pensar que a nova mudança (para Tucumã) faz um outro corte em seu texto, e Elenir passa de uma situação em que *"todas as portas de oportunidade se fecharam"*, para uma outra situação em que ela está *"muito feliz"*, que *"está sendo um sonho"*. Pode ser que as mudanças de cidade feitas por Elenir correspondam a passagens importantes em sua trajetória. Observe-se também como a indicação de cada etapa de sua trajetória, marcadas pelo registro de suas mudanças de lugar, vem acompanhada pela indicação de suas diferentes idades.

Sua descrição de *felicidade* está associada (pela conjunção *"pois"*) à expressão: *"a cada dia eu consigo conquistar o meu espaço dentro da educação"*. E ela diz que *consegue* isso *"a cada dia"*, mostrando que tal conquista é gradual e paulatina, e nunca garantida de vez. Essa idéia de movimento já fora anunciada anteriormente, quando ela disse: *"e assim ia conquistando o meu espaço"*. Volta aqui a pergunta feita anteriormente: o que seria *"conquistar o meu espaço"*?

No final da redação, Elenir se mostra mais uma vez em movimento, com o emprego de verbos no gerúndio. Além disso, o verbo *"continuar"* comporta esse sentido (de movimento), de se levar adiante aquilo que se começou, de se dar prosseguimento a algo. No caso dela, *"até a última hora"*: *"Vou continuar lutando por uma vida melhor e pretendo continuar estudando até a última hora"*. Suas palavras indicam que algo continua em ação, em movimento. Pode-se pensar que Elenir segue *conquistando a cada dia o seu espaço dentro da educação*.

Mais uma vez ela se refere a estar *lutando*: *"novamente estava a lutar"*, *"Vou continuar lutando por uma vida melhor"*. Mas essa *luta* parece estar recoberta no discurso de Elenir.

Elenir diz *"vou continuar lutando por uma vida melhor e pretendo continuar estudando até a última hora"*. Ela mostra aqui o seu investimento máximo na conquista de algo que se estende no tempo (*"até a última hora"*). Ao final da análise de seu texto, é interessante notar como Elenir apresenta encadeada essa questão singular de sua história a um discurso bastante atual da pedagogia: estudar/aprender é um processo contínuo e permanente. É também um processo vital.

O que mais chama a atenção na redação de Elenir, é a mudança brusca no discurso que ocorre a partir do 3º parágrafo. Até aí, enquanto ela narra sua história referida a um contexto religioso, o seu texto se apresenta de forma clara e organizada. Suas informações são detalhadas. Daí em diante, o discurso de Elenir parece que fica mais *"fechado"* à análise. Nada fica muito claro com respeito a algumas situações (rupturas) que ela anuncia: *"não tive muito sucesso"*, *"novamente estava a lutar para ter um estudo melhor"*, *"tinha que trabalhar durante o dia, praticamente de babá"*, *"todas as portas de oportunidades se fecham para eu continuar o meu trabalho"*, *"Vou continuar lutando por uma vida melhor e pretendo continuar estudando até a última hora"*. As rupturas são apenas indicadas, mas não esclarecidas por ela.

16. Lene

16.1. Redação (íntegra)

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): **Lene**

Como me tornei professor(a)

Iniciei a minha prática docente aos 16 anos de idade não foi por acaso, ou por falta opção, mas por vontade própria. Tudo começou quando recebi um convite para trabalhar a noite com uma turma de jovens e adultos.

Na época ser professora para me seria a melhor coisa que poderia me acontecer, então aceitei o convite e trabalhei um ano, depois meus pais se mudaram para outro município e lá continuei exercendo a função de professora. Os obstáculos foram vários, entre eles caminhar 50 quilômetros a pé para chegar a BR 279, onde tomava o carro para conseguir ir até a cidade mais próxima.

Depois de algum tempo meus pais se mudaram pela segunda vez para outro município, e lá vai eu novamente trabalhar como professora, e como sempre na zona rural, passei por muitas dificuldades como carregar material escolar na cabeça por vários quilômetros, trabalhar com crianças problemas, pais etc. Tudo isso sem passar por nem um tipo preparação, para entender tudo aquilo que acontecia.

Após dois anos retornei a cidade de Tucumã, onde fui convidada para trabalhar em uma escola, que se iniciava por meio de uma associação, onde a mesma era quem assumia todas as responsabilidades, inclusive a de pagar todos os professores.

Falando dessa época quero aqui relatar uma experiência pela qual vivenciei, onde uma aluna ao sair da escola, de volta para a sua casa, subiu em um pé de manga, caiu e cortou o pé em uma garrafa, e ao sair da escola vi a garota perdendo muito sangue, como a mesma era aluna da escola, resolvi levar ao hospital. Chegando lá contei que aluna da associação e o médico atendeu e tudo. Passado se três dias o hospital mandou cobrar a diretora da associação, como ela era uma pessoa muito carrasca, tradicional mandou me chamar na sala dela e quase me despediu. Mas como estava próximo do meu pagamento ela pegou o dinheiro pagou o hospital e naquele mês eu não recebi o salário, graça ao pai da menina que apesar de muito pobre conseguiu trabalho e pagou.

Nessa experiência não sei o que mais me marcou, se foi o ato de solidariedade praticada por mim, ou o egoísmo por parte da diretora da associação.

Depois de alguns anos trabalhando como professora leiga, retomei os meus estudos e como já não tinha mais aquele pique de chegar do trabalho cansada banhar e sair correndo para o

colégio, resolvi fazer o supletivo. Como em Tucumã não tinha, fui para Ourilândia do Norte que na época tinha o supletivo de 5ª a 8ª série e ministrado pelas as irmãs escolares de Porto Alegre. Então concluir a 8ª série, voltei para Tucumã e em 1992 ingressei no curso gavião, para habilitação no magistério, após dois anos, por motivos políticos o curso parou, e eu não desistir pedir minha transferência novamente para Ourilândia e lá concluir o 2º grau magistério no ano de 1995.

No entanto apesar de todas as dificuldades que enfrentei, que foram tantas que nem consigo lembrar, continuo sentindo cada vez mais vontade aprender mais e mais.

16.2. Redação analisada

Universidade da Amazônia - Unama

Curso: Pedagogia Turma: 1 PETUC

Professora: Cláudia Murta Data: 03/08/2000

Aluno(a): Lene

Como me tornei professor(a)

Iniciei a minha prática docente aos 16 anos de idade não foi por acaso, ou por falta opção, mas por vontade própria. Tudo começou quando recebi um convite para trabalhar a noite com uma turma de jovens e adultos.

Na época ser professora para me seria a melhor coisa que poderia me acontecer, então aceitei o convite e trabalhei um ano, depois meus pais se mudaram para outro município e lá continuei exercendo a função de professora. Os obstáculos foram vários, entre eles caminhar 50 quilômetros a pé para chegar a BR 279, onde tomava o carro para conseguir ir até a cidade mais próxima.

Lene inicia sua redação com o registro da idade com que iniciou a sua *"prática docente"*, 16 anos, dizendo que isso *"não foi por acaso, ou por falta de opção, mas por vontade própria"*. Por que ela enuncia isso logo no início da redação, e com uma frase negativa? É interessante que ela diga que o início de sua prática docente *"não"* se deu *"por acaso"* e logo em seguida diga: *"tudo começou quando recebi um convite"*.

Lene aceita o convite: *"Na época ser professora para me seria a melhor coisa que poderia me acontecer, então aceitei o convite"*. Por que, *"na época"*, ser professora *"seria a melhor coisa"* que poderia acontecer a ela?

Ela marca um deslocamento (mudança para um outro município) e uma continuidade (o trabalho como professora): *"meus pais se mudaram para outro município e lá continuei exercendo a função de professora"*. Em seguida, ela diz que *"os obstáculos foram vários"*. Supõe-se que esses *vários obstáculos* estejam relacionados à sua continuidade na *"função de professora"*. Ela diz que *"os obstáculos foram vários"* mas começa citando um, de natureza física: *"caminhar 50 quilômetros a pé para chegar a BR 279, onde tomava o carro para conseguir ir até a cidade mais próxima"*. O obstáculo mencionado é o longo percurso, feito à pé, a uma escola distante. Lene fala em *"caminhar 50 km a pé"*! Ela super dimensiona essa distância, que parece ser sentida como bem maior do que certamente era. Observe-se ainda que ela diz que caminhava 50 km, para chegar a um local (BR 279) onde tomaria um carro, para conseguir chegar à cidade mais próxima. Feito todo esse percurso, ela chega até a cidade *"mais próxima"*; não diz que chega à escola. A escola aparece com algo distante e o acesso a ela, difícil.

Depois de algum tempo meus pais se mudaram pela segunda vez para outro município, e lá vai eu novamente trabalhar como professora, e como sempre na zona rural, passei por muitas dificuldades como carregar material escolar na cabeça por vários quilômetros, trabalhar com crianças problemas, pais etc. Tudo isso sem passar por nem um tipo preparação, para entender tudo aquilo que acontecia.

Após dois anos retornei a cidade de Tucumã, onde fui convidada para trabalhar em uma escola, que se iniciava por meio de uma associação, onde a mesma era quem assumia todas as responsabilidades, inclusive a de pagar todos os professores.

Mais uma vez ela faz a marcação de uma mudança de lugar e da continuidade de seu trabalho como professora. Antes falou: *"meus pais se mudaram para outro município e lá continuei exercendo a função de professora"*. Agora diz: *"meus pais se mudaram pela segunda vez para outro município, e lá vai eu novamente trabalhar como professora"*. Frente às descontinuidades (mudanças de município), ela marca a continuidade de suas atividades como professora. Os pais *mudam* de lugar, mas ela *continua* sendo professora, e, como ela diz, *"sempre na zona rural"*.

Como no parágrafo anterior, Lene faz referência a uma dificuldade relacionada a um trajeto longo para se chegar a uma escola distante: *"carregar material na cabeça por vários quilômetros"*. Mas aqui ela também menciona uma dificuldade de natureza pedagógica: o trabalho com *"crianças problemas"*. Os pais também aparecem como uma *"dificuldade"*.

Lene fala da sua falta de preparo: *"Tudo isso sem passar por nem um tipo preparação, para entender tudo aquilo que acontecia"*. Mas ela não explicita *"tudo aquilo que acontecia"*. Pode ser que *"aquilo"* esteja relacionado ao seu trabalho com *"crianças problemas"*. Mas ela também não diz o que são *"crianças problemas"*. Lene diz que não tinha passado por nenhum tipo de *"preparação"* mas, mesmo assim, continuava sendo professora nos lugares para onde sua família se mudava. Pelo que conta, isso não a impedia de continuar aceitando os convites que recebia.

Referir-se a ser professora sem *"preparação"* é o mesmo que referir-se à docência leiga.

Mais uma vez Lene cita uma nova *mudança* de município, seu retorno para Tucumã, onde ela vai *continuar* trabalhando como professora. Mais uma vez ela é *"convidada"* para trabalhar, agora em uma escola formada por uma *"associação"*. Ela destaca que essa *associação* *"assumia todas as responsabilidades, inclusive a de pagar todos os professores"*.

Falando dessa época quero aqui relatar uma experiência pela qual vivenciei, onde uma aluna ao sair da escola, de volta para a sua casa, subiu em um pé de manga, caiu e cortou o pé em uma garrafa, e ao sair da escola vi a garota perdendo muito sangue, como a mesma era aluna da

escola, resolvi levar ao hospital. Chegando lá contei que aluna da associação e o médico atendeu e tudo. Passado se três dias o hospital mandou cobrar a diretora da associação, como ela era uma pessoa muito carrasca, tradicional mandou me chamar na sala dela e quase me despediu. Mas como estava próximo do meu pagamento ela pegou o dinheiro pagou o hospital e naquele mês eu não recebi o salário, graça ao pai da menina que apesar de muito pobre conseguiu trabalho e pagou.

Nessa experiência não sei o que mais me marcou, se foi o ato de solidariedade praticada por mim, ou o egoísmo por parte da diretora da associação.

Após anunciar o convite para trabalhar em uma escola formada por uma "associação", Lene diz: *"Falando dessa época quero aqui relatar uma experiência pela qual vivenciei"*. E ela relata o acidente ocorrido com uma aluna da escola e os desdobramentos disso para ela própria, Lene. Por que ela destaca essa "experiência" na redação em que conta *como se tornou professora?*

Quando relata tal "experiência", Lene marca várias vezes a pertença da aluna à escola: *"onde uma aluna ao sair da escola"; "e ao sair da escola vi a garota perdendo muito sangue"; "como a mesma era aluna da escola"; "contei que era aluna da associação".* Lene diz que atendeu a essa aluna e quase foi despedida, não recebendo o seu salário naquele mês. Se antes ela falou de uma "associação" que assumia *"todas as responsabilidades, inclusive a de pagar todos os professores"*, ela fala agora de uma "associação" que não assumiu a *responsabilidade* pelo que aconteceu a uma aluna da escola (a diretora pagou o hospital com o salário de Lene), e nem reconheceu o "ato de solidariedade" de uma professora sua, Lene. Lene fala do gesto de uma escola (associação) que *não se responsabilizou* por sua aluna e sua professora, de uma escola que *não se responsabiliza por tudo*.

Chama a atenção a referência *"passado se três dias a diretora mandou cobrar a diretora da associação"*. O que ocorreu nesses três dias? Como Lene conduziu o socorro prestado à aluna no campo da escola, nesses três dias? Lene não diz o que aconteceu nesse intervalo de tempo.

Lene contrapõe o seu "ato de solidariedade" ao "egoísmo" da diretora da associação, uma pessoa *"muito carrasca, tradicional"*. Pode-se pensar que por meio dessa oposição entre "solidariedade" (dela) e "egoísmo" (da diretora) se recoloque uma questão apresentada no início da redação: a oposição entre a *"vontade própria"* de Lene e os "obstáculos" e "dificuldades" que ela teve que enfrentar no exercício da docência, na ocupação de um lugar de responsabilidade social.

Lene diz que *não sabe* o que mais a "marcou" nessa experiência, se o seu "ato de solidariedade" ou o "egoísmo" da diretora. Isso, de fato, não se pode saber, mas o efeito dessa experiência aparece no texto de Lene, especialmente quando ela se refere à questão do seu pagamento: *"Mas como estava próximo do meu pagamento ela pegou o dinheiro pagou o hospital e naquele mês eu não recebi o salário, graça ao pai da menina que*

apesar de muito pobre conseguiu trabalho e pagou". Observe-se que essa questão "cobrança-pagamento" faz eco com o que Lene disse antes: que a associação "*assumia todas as responsabilidades, inclusive a de pagar todos os professores*".

Lene *não sabe* o que mais a "*marcou*", se o seu "*ato de solidariedade*", sua generosidade, ou o "*egoísmo*" da diretora. De que se trata aqui? Há algo que não fica claro nesse trecho da redação, provavelmente com respeito a um ato de *responsabilização* (social, escolar): quem paga o hospital? A "*associação*", a diretora, a professora, o pai da aluna? Vê-se aqui uma situação *escolar* (Lene menciona várias vezes que a menina era *aluna da escola*) sobre a qual incide uma questão *social*: de quem é a *responsabilidade* por essa conta? Pode-se pensar que Lene destaca essa "*experiência*" em sua redação justamente porque se tratar de um episódio que porta elementos estruturais da situação escolar, no que se refere a questões de *vontade própria, solidariedade e responsabilidade social*; um episódio que porta a complexidade da prática discursiva escolar.

Depois de alguns anos trabalhando como professora leiga, retomei os meus estudos e como já não tinha mais aquele pique de chegar do trabalho cansada banhar e sair correndo para o colégio, resolvi fazer o supletivo. Como em Tucumã não tinha, fui para Ourilândia do Norte que na época tinha o supletivo de 5ª a 8ª série e ministrado pelas as irmãs escolares de Porto Alegre. Então concluir a 8ª série, voltei para Tucumã e em 1992 ingressei no curso gavião, para habilitação no magistério, após dois anos, por motivos políticos o curso parou, e eu não desistir pedir minha transferência novamente para Ourilândia e lá concluir o 2º grau magistério no ano de 1995.

No entanto apesar de todas as dificuldades que enfrentei, que foram tantas que nem consigo lembrar, continuo sentindo cada vez mais vontade aprender mais e mais.

Pela primeira vez em seu texto, Lene se intitula "*professora leiga*". Logo em seguida a isso, ela enuncia a retomada de seus estudos, provavelmente para deixar de ser professora leiga. Sobre a retomada de seus estudos, ela diz: "*como já não tinha mais aquele pique de chegar do trabalho cansada banhar e sair correndo para o colégio, resolvi fazer o supletivo*". Depois de tantos deslocamentos, ela fala em *cansaço*, em *falta de pique*, resolvendo, por isso, fazer o "*supletivo*", modalidade de curso destinada àqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular. É curioso ela se dizer assim justo no momento em que volta a estudar. No entanto, mais curioso ainda é Lene se dizer sem "*pique*" e deslocar-se para Ourilândia Norte para estudar: "*Como em Tucumã não tinha [o supletivo], fui para Ourilândia do Norte que na época tinha o supletivo de 5ª a 8ª série e ministrado pelas as irmãs escolares de Porto Alegre*".

Depois de concluir a 8ª série, em Ourilândia do Norte, Lene volta para Tucumã (novo deslocamento) e ingressa no "*curso gavião, para habilitação no magistério*". Mas o curso é interrompido e ela pede sua transferência "*novamente*" para Ourilândia, onde conclui o

magistério. Observe-se quantos deslocamentos (mudanças de cidade) Lene menciona em sua redação:

- "meus pais se mudaram para outro município".
- "meus pais se mudaram pela segunda vez para outro município".
- "Após dois anos retornei a cidade de Tucumã".
- "Como em Tucumã não tinha [o supletivo], fui para Ourilândia do Norte".
- "Então concluir a 8ª série, voltei para Tucumã".
- "pedir minha transferência novamente para Ourilândia".

Não obstante tantas intercorrências (as várias mudanças citadas, as dificuldades referidas, a interrupção do curso de formação em magistério), ela marca as continuidades, a sua não desistência, o seu movimento de superação:

- "meus pais se mudaram para outro município e lá continuei exercendo a função de professora";
- "meus pais se mudaram pela segunda vez para outro município, e lá vai eu novamente trabalhar como professora";
- "retornei a cidade de Tucumã, onde fui convidada para trabalhar em uma escola";
- "o curso parou, e eu não desistir";
- "apesar de todas as dificuldades que enfrentei (...), continuo sentindo cada vez mais vontade aprender mais e mais".

Lene se mostra propositiva. Nessa mesma direção pode-se pensar o seu "ato de solidariedade": ao ver uma aluna da escola acidentada ela *resolve* levá-la ao hospital. Lene *resolve*. E com o seu "ato" de levar a aluna ao hospital mostra que decide e tem "vontade própria", termo que aparece logo no início da redação, referido ao modo como ela iniciou a sua prática docente.

Encerrando sua redação, Lene diz: "No entanto apesar de todas as dificuldades que enfrentei, que foram tantas que nem consigo lembrar, continuo sentindo cada vez mais vontade aprender mais e mais". Chama a atenção ela se referir a algo que lhe falta, por desconhecimento ou ausência de lembrança:

- "Tudo isso sem passar por nem um tipo de preparação, para entender tudo aquilo que acontecia";
- "Nessa experiência, não sei o que mais me marcou";
- "No entanto apesar de todas as dificuldades que enfrentei, que foram tantas que nem consigo lembrar".

Mas se Lene não consegue lembrar de "todas as dificuldades" que enfrentou, por serem "tantas", *algumas* ela mesma nomeou em sua redação:

1. caminhar 50 km a pé até a escola,
2. carregar material escolar na cabeça por vários quilômetros,
3. trabalhar com "crianças problemas",

4. não "*passar por nem um tipo de preparação, para entender tudo aquilo que acontecia*",
5. vivenciar "*uma experiência*" que ela diz ter-lhe marcado,
6. não haver o curso supletivo em Tucumã,
7. interromper o curso de formação em magistério por "*motivos políticos*".

"No entanto", "apesar" das "tantas" dificuldades, ela *continuou, não parou, não desistiu*. Assim, Lene termina a sua redação, como o fez em todo o seu texto, referindo-se a dificuldades e mostrando a sua disposição em continuar: "continuo sentindo cada vez mais vontade aprender mais e mais". Tornar-se professora para ela é continuar sentindo vontade de aprender *mais e mais*. Lene começa o texto com sua "vontade própria" e o termina falando em sua "vontade [de] aprender". Pode-se dizer que, "*apesar de todas as dificuldades*", foi a "*vontade própria*" de Lene que a instituiu no lugar de professora.

CAPÍTULO III - As regularidades discursivas nas redações

No capítulo anterior (Cap. II), apresentei os resultados da primeira etapa de análise das redações, em que efetuei uma desmontagem do discurso de cada um dos professores para reconhecer e atribuir-lhes alguns sentidos possíveis. Os procedimentos de análise adotados foram: 1. assinalamento de palavras e expressões que pareciam *mais significativas* no contexto de cada história; 2. assinalamento de palavras e expressões que se *repetiam* em cada texto; 3. marcação de alguns "eixos" que organizavam a escrita de cada redação; 4. destaque dos momentos de *rupturas* e *transições*, nos discursos; 5. assinalamento dos *atributos* conferidos pelos professores à *docência*; 6. assinalamento das *mudanças lexicais* apresentadas ao longo de cada texto; 7. marcação de alguns *enredos* que constituíram a trama de cada história, destacando-se especialmente os *lugares* e as *posições* que as pessoas (particularmente o narrador) ocupavam na rede das relações apresentadas.

Na análise de cada uma das dezesseis redações procurei dar destaque ao que há de mais *singular* na trajetória profissional de cada um desses professores, àquilo que é único na construção institucional do seu lugar de professor. Nessa primeira etapa de análise sobressaiu-se o claro jogo de identificação que esses sujeitos professores estabelecem com o lugar institucional que ocupam, lugar que vai produzindo, em grande parte, as subjetividades que se mostram no discurso. A análise evidenciou, portanto, que as motivações mais *singulares* apresentadas em cada história estão tramadas com o projeto *institucional* de *tornar-se professor*, o que mostra que o sujeito só pode se constituir nas relações institucionais, relações que cada um, por si, habita e constrói.

O conceito "*dobradiça*" de sujeito (Guirado, 1995) permitiu-me articular esses dois âmbitos na *análise de discurso* dos professores: o singular e o institucional. As singularidades que se mostraram nas redações foram sendo fabricadas a partir do lugar do qual esses sujeitos estavam falando, o lugar de professor. Ou seja, a própria *prática discursiva pedagógica* ofereceu para esses professores a possibilidade de eles contarem a sua história de um determinado jeito. Não foi por acaso que as singularidades que se mostraram (fabricaram) nesses discursos evocaram certas *cenas da pedagogia moderna*. Essa foi a forma como cada singularidade pode ser produzida, no contexto dessas redações.

Veja-se, como exemplo, a redação da professora Ciça. Ao contar sua história de *como se tornou professora* ela escolheu o modelo da *concepção*, da *semeadura* (o professor como um *semeador de conhecimentos*), um modelo que a remeteu à sua história pessoal com sua mãe e à sua questão profissional. O modelo da *semeadura*, como parte de um quadro reconhecido como *discurso da pedagogia moderna* pôde legitimar o discurso de Ciça sobre as suas questões mais singulares, considerando-se que ela estava falando do lugar de professora. Ou seja, deve-se pensar que se trata de uma singularidade que é tecida sempre a partir do lugar institucional do qual se fala.

Concluída a primeira etapa de análise, procedi a uma releitura de cada uma das dezesseis redações a partir dos assuntos mais destacados, enunciados pelos próprios professores em seus discursos. Cada marcação de relevância denominei de "tópico". Esta segunda etapa da análise permitiu-me elaborar um roteiro de temas, inicialmente com 33 tópicos, em que procurei incluir maximamente esses assuntos trazidos nas redações. Embora eu

reconhecesse a amplitude desse roteiro, decidi que para uma primeira exploração dos assuntos apresentados pelos próprios professores eu manteria todos os tópicos. Todas as redações foram então relidas a partir desse roteiro e, com isso, escrevi dezesseis textos (correspondentes a cada uma das redações) em que eu assinalava a pertinência, ou não, de cada um dos 33 tópicos que eu havia destacado. Todos os trechos pertinentes aos tópicos foram literalmente transcritos para esses dezesseis textos. Os 33 tópicos do roteiro foram:

01. O que <i>precede</i> o ingresso no lugar de professor	18. As <i>motivações</i> apresentadas para o ingresso na docência
02. As <i>idades</i> mencionadas	19. As <i>reações</i> às convocações recebidas
03. O <i>grau de escolaridade</i> quando do ingresso no magistério	20. A <i>rede de apoio</i> à iniciação docente
04. A <i>precocidade</i> na iniciação à docência	21. A referência a ser <i>professor leigo</i>
05. A <i>relação entre ser professor e ser aluno</i>	22. A referência a ser <i>professor formado</i>
06. As <i>formas de realização da escola</i>	23. A referência ao <i>curso de formação</i>
07. A referência a <i>si</i> como <i>aluno</i>	24. A relação com o <i>conhecimento</i>
08. A referência à <i>família</i>	25. As atividades de <i>monitoria</i>
09. A referência a <i>lugares</i>	26. A referência ao <i>esforço pessoal</i> do professor
10. O que <i>dificulta ou impossibilita a continuidade dos estudos</i>	27. As maiores <i>dificuldades</i> relatadas
11. A referência ao <i>tempo</i>	28. O <i>heroísmo</i> do professor
12. <i>Interrupções e continuidades</i>	29. A referência ao <i>futuro</i>
13. Ser <i>professor leigo</i> como uma possibilidade de <i>continuar os estudos</i>	30. A referência ao <i>curso de Pedagogia</i>
14. A docência leiga como uma <i>atividade compensatória</i>	31. A referência ao <i>trabalho coletivo</i>
15. As " <i>trocas</i> " em jogo na docência leiga	32. A referência aos <i>atributos do professor</i>
16. A referência aos <i>alunos</i>	33. A referência ao <i>magistério como profissão</i>
17. A <i>forma de ingresso</i> na docência	Outras observações

A partir dos dezesseis textos organizados sob o roteiro que propus, elaborei um quadro geral, englobando todas as dezesseis redações e todos os 33 tópicos levantados. Tal procedimento permitiu-me observar, entre histórias tão singulares, muitas semelhanças de temas. Procurei então destacar, entre as diferentes falas dos professores, aquilo que lhes era recorrente⁷³, semelhante, sempre tendo em vista a questão que orientava a minha leitura daqueles textos, a saber: *que dispositivos autorizam e legitimam um professor leigo a ocupar o lugar de professor?*

À medida que fui realizando esse trabalho, pude observar que muitos daqueles tópicos se aproximavam ou sobrepunham; outros não eram tão recorrentes como eu supunha à primeira vista. Pude então discriminar e delimitar melhor alguns tópicos, e desfazer-me de outros. O resultado a que cheguei com esse trabalho foi que os 33 tópicos iniciais foram reduzidos sinteticamente a nove, que denominei de *regularidades discursivas*.

⁷³ Elegi os temas abordados com um mínimo de, pelo menos, aproximadamente, 60% de frequência no discurso dos professores.

As nove *regularidades* discursivas, que apresento sob a forma de *temas*, são:

1. O percurso de escolarização, narrado desde a infância
2. Tornar-se professor: sonho, dom, sina, acaso, fatalidade
3. O ingresso no lugar de professor como atendimento a demandas locais
4. O percurso acidentado e interrompido da vida escolar, referido a contingências temporais e espaciais
5. A referência a experiências inaugurais, a atos fundadores, em um percurso narrado como heróico
6. A idéia de progresso e de futuro
7. Os efeitos da mudança de lugar social: a passagem do lugar de professor leigo para o de professor formado:
 - 7.1. Mudança no léxico
 - 7.2. Mudança no modo de considerar o trabalho docente
 - 7.3. Mudança na apropriação do lugar de professor
8. A valorização do discurso da ciência: a importância do conhecimento
9. O lugar de professor leigo ocupado a partir (e dentro) de uma rede discursiva que o autoriza e legitima

Assinalar as *regularidades* que se mostram no discurso dos professores não significa desconsiderar as *singularidades* que esse discurso apresenta. Ao contrário, as singularidades estão aí supostas. O desafio será o de mostrar, entre as diferentes falas, e em suas máximas singularidades, as *regularidades* que aí se apresentam.

1. O percurso de escolarização, narrado desde a infância

Solicitados a escrever *como se tornaram professores*, quase todos os professores iniciaram a sua redação relatando, dentre outras coisas, *como se tornaram alunos*, assinalando algumas experiências referidas ao seu percurso de *escolarização*, e desde a *infância*.

"Com apenas 10 anos de idade, filha de uma família muito pobre, nunca tinha ido a escola" (Alva).

"Minha história é bastante complicada. Desde quando cursei a 1ª série, com 10 anos de idade tive uma professora que me deixou apaixonada pela profissão" (Ilca).

"Sempre sonhei em ser professora, mas pelo fato de meus pais morarem no interior de Goiás, só tive a oportunidade de estudar até a 4ª série" (Maria).

"Quando ainda menina o sonho era estudar morávamos em uma pequena cidade no estado de Goiás (...), havia uma sala de aula onde fui estudar junto com meus dois irmãos eu a mais velha onze anos, eramos trinta e oito alunos do pré a quarta série não falava multi-série, com o sonho de ser freira estudei bastante para terminar a quarta série e ir para o convento" (Nora).

"Desde os tempos de criança, como sou filha órfã de mãe, comecei a desenvolver em mim uma postura independente pela luta de sobrevivência muito cedo. Aos dez anos de idade já tinha terminado a 4ª série primária" (Carmem).

"Comecei a estudar na cidade de Redenção, no Estado do Pará, no ano de, 1979 na Escola Estadual de 1º e 2º Grau Engenheiro Palma Muniz, onde estudei até a 6ª série, devido a dificuldade financeira, abandonei o estudo em 1987" (João).

"No ano de 1972, tinha apenas a 6ª série, morava em uma fazenda que tinha muitas crianças sem estudar" (Nira).

Chama a atenção esse fato de muitos professores começarem sua narrativa a partir de seu ingresso (ou não ingresso) na escola como *alunos* ou mesmo a partir da interrupção de seus estudos, quando eles poderiam começá-la a partir das experiências que tiveram como professores leigos ou de seu ingresso no curso de magistério, por exemplo. No desenvolvimento das redações, a constante referência ao **nível de escolaridade** constituiu-se num parâmetro freqüente de construção narrativa das trajetórias dos professores. Parece que *ser aluno* é a primeira conquista, uma vez que as condições de vida apresentavam o risco da *não escolarização* para esses professores. Parece que, para eles, para *ser professor* é preciso antes se reconhecer *aluno*, passar pela *escola*. Podemos recolher isto nos trechos de algumas redações, como a de Alva:

"Quando ainda pequena de sete anos sempre tive o sonho de ser professora. (...) Com apenas 10 anos de idade, filha de uma família muito pobre, nunca tinha ido na escola. Pois nem registrada eu era, e como matricular em uma escola sem registro de nascimento? Aí então foi que meu sonho falou mais alto, eu ainda um dia quero ser professora. No dia seguinte foi a casa da senhora que era dona do cartório de Ofício e me ofereci para ser babá dos dois filhos gêmeos dela (...), em troca ela tiraria meu registro e me colocasse na escola" (Alva).

Alguns professores estabelecem mais diretamente essa relação entre *ser professor* e *ser aluno*. O *grau de escolaridade* que eles possuem é mencionado como *insuficiente* para acalantar o sonho de um dia ser professor. Afinal, como se tornar professor sem antes poder ser aluno?

"meu sonho era de ser professora (...). Mas foi em vão, só tive a oportunidade de cursar até a 2ª série primária" (Ilca).

"Nem me passava pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula. Havia concluído apenas a 5ª série do ensino fundamental e não havia possibilidade de continuar estudando" (Gleice).

"Sempre sonhei em ser professora, mas pelo fato de meus pais morarem no interior de Goiás, só tive a oportunidade de estudar até a 4ª série" (Maria).

Outros assinalam essa *insuficiência de escolaridade* quando já ocupam o lugar de professor:

"acho que não poderia nem ser chamado de 'professor' pois eu havia cursado somente a 5ª série do ensino fundamental, seria até uma afronta, por eu não ter preparado algum" (Édson).

"Comecei a trabalhar sem nem uma formação porque tinha apenas a 5ª série" (Clara).

"Então a professora me procurou e me pediu para ficar com a turma; argumentei que não tinha formação a altura que não era capacitada, não teve outro jeito assumi a turma" (Carmem).

Não se deve desconsiderar que o fato de os professores refletirem sobre suas histórias como *alunos* pode se dever também, embora não só, ao quadro de uma *redação* solicitada por uma *professora* (eu mesma) e escrita por eles na condição de *alunos*. É do lugar de *alunos* que eles produzem a escrita de *como se tornaram professores*, começando por dizer *como se tornaram alunos*. Do mesmo modo, o assinalamento de um grau de escolaridade incipiente pode ser explicado também pelo recorte que estabeleci nesta pesquisa: analisar somente as redações daqueles professores que ingressaram no magistério sem ter completado o ensino fundamental, ou seja, com um grau de escolaridade mais incipiente.

É importante observar que muito embora os professores dêem destaque nas redações ao seu nível *incompleto* de *escolaridade* (apreciado de forma positiva, por uns, e negativa, por outros), isso não se constituiu em um fator de impedimento para que eles assumissem a docência. Com todas as restrições que eles mesmos indicaram, nenhum deles se furtou à ocupação desse lugar. Assim, a análise das redações mostra que o lugar de mestre pode ser ocupado por um *aluno* que ainda não completou o seu processo de escolarização e, por decorrência, não especializou-se para assumir a função de professor.

A referência feita ao período da *infância* no texto de alguns professores foi outro tema que se destacou na análise:

"A minha história começa quando eu tinha sete anos de idade. (...) Quando ainda pequena de sete anos sempre tive o sonho de ser professora. Minha mãe sempre me diz que foi um dom que trusse desde pequena, ela conta quando eu tinha sete anos de idade, sempre brincava no quintal, de ser professora. (...) Com apenas 10 anos de idade, filha de uma família muito pobre, nunca tinha ido a escola" (Alva).

"Desde quando cursei a 1ª série, com 10 anos de idade tive uma professora que me deixou apaixonada pela profissão" (Ilca).

"Quando ainda menina o sonho era estudar" (Nora).

"Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos, quer dizer isto pra me é ser professora" (Ana).

"Aos dez anos de idade, estudando a 4ª série do Ensino Fundamental, eu já substituía minha mãe uma vez ou outra" (Ciça).

"Desde os tempos de criança, como sou filha órfã de mãe, comecei a desenvolver em mim uma postura independente pela luta de sobrevivência muito cedo. Aos 10 anos de idade já tinha terminado a 4ª série primária" (Carmem).

"aos 12 anos de idade iniciei meu trabalho com crianças" (Elenir).

A análise das redações mostra que, em alguns casos, o lugar de mestre pode ser ocupado tanto por um *aluno* que ainda não completou o seu percurso de *escolarização*, como por uma *criança*. Nesses casos, não é preciso *especializar-se* e nem *crescer* para *tornar-se professor*.

2. Tornar-se professor: sonho, dom, sina, acaso, fatalidade

Resposta quase que imediata ao título da redação - "*Como me tornei professor(a)*" -, as motivações que levaram esses professores a ingressarem no magistério são diversas e não excludentes. Uns se referem à existência de um *sonho* desde sempre acalentado, referido a um tempo impreciso e distante, quase mítico: "*um dia na vida*", "*quando ainda pequena*", "*desde criança*", "*sempre*". A alusão a um **sonho** pode ser observada em algumas redações:

"Quando ainda pequena de sete anos sempre tive o sonho de ser professora"; "Aí então foi que meu sonho falou mais alto, eu ainda um dia quero ser professora"; "realizar meu sonho de ser professora um dia na vida"; "e o meu sonho onde fica?"; "será que vou conseguir ser professora algum dia na vida?"; "vou tentar realizar o meu sonho"; "bastava eu acreditar e lutar em busca deste sonho"; "tinha realizado um sonho que era só meu"; "a minha profissão que sonhei desde criança" (Alva).

"meu sonho era ser professora"; "Em 1999 concluí o magistério que me deu o direito de deixar de ser professora leiga, pois era o que eu mais sonhava em minha vida". (Ilca).

"Sempre sonhei em ser professora"; "o curso de Pedagogia que sempre sonhei em fazer-lo" (Maria).

"Com toda essa luta e sacrifício, em 1999 consegui realizar um grande sonho, concluir o magistério" (Gleice).

"Eu já tinha um sonho de ser educadora desde criança, ser educadora era um sonho bonito e compensador era ensinar alguém" (Ana).

"O meu sonho estava se realizando totalmente naquele momento em que eu possuía uma turma minha mesmo" (Cica).

Além da alusão a um *sonho*, há também a menção a uma certa *capacidade* ou *aptidão* para ser professor, **dom** e/ou *qualidade* enunciados por outras pessoas:

"Minha mãe sempre me diz que foi um dom que trusse desde pequena"; "Foi quando a diretora me falou uma frase que me colocou pra cima, que eu levava jeito para ser professora, bastava eu acreditar e lutar em busca deste sonho para eu me tornar uma professora ideal" (Alva).

"ela [diretora] falava (...) que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava" (Ana).

"Como era considerada uma menina esperta, curiosa, começaram a me procurar para ajudar as crianças a fazer as tarefas de casa e reforço nas lições na época das provas" (Carmem).

Uma *disposição natural* para ser professora, como uma espécie de *sina familiar*, pode ser observada nas redações de Nora e Ciça:

"acho que ela [professora] sabia o meu jeito (...). Eu já tinha era sangue de professora mesmo sem saber que meus parentes paternos primas, primos e tios biatos e professores biatos e professoras. (...) a idéia de sala de aula não saía da cabeça" (Nora).

"Desde muito cedo eu convivi com ambiente escolar, pois minha mãe era professora (...). Eu era apaixonada pela profissão de minha mãe. (...) Se algum dia eu tiver uma filha e se ela quiser ser professora eu vou dar a maior força para ela" (Ciça).

Assim como a professora Ciça, que se mostra *identificada* com a profissão de sua mãe, Ilca e Elenir também mencionam seus *modelos identificatórios*:

"Desde quando cursei a 1ª série, com 10 anos de idade tive uma professora que me deixou apaixonada pela profissão. Ela era uma pessoa incomparável, meiga, carinhosa e muito gentil, com isso meu sonho era de ser professora e igualzinha a ela" (Ilca).

"me espelhava muito na minha mãe, pois ela é comunicativa e bem integrada na igreja e o fato de participar ativamente nas atividades sociais da igreja, fez com que eu despertasse o interesse pela profissão, pois desde o curso da 3ª série primária do ensino fundamental eu tenho uma admiração muito grande por pessoas que transmitem conhecimento que transformam a sociedade" (Elenir).

Para outros professores, no entanto, o ingresso no magistério deveu-se a um mero *acaso*:

"De maneira não muito diferente da maioria dos educadores, a minha história de como me tornei professor, começou por 'acaso', não era algo que eu aspirava" (Édson).

"Nem me passava pela cabeça a idéia de trabalhar em sala de aula. Certo dia (...) a professora me fez a proposta para assumir uma das turmas da escola no ano seguinte. " (Gleice).

Ou a uma *circunstância inevitável*, como se fosse quase uma *fatalidade*:

"como não tinha ninguém para substituir a professora que havia abandonado. Então fui convidada pela secretária de educação para poder substituí-la" (Clara).

"Então me convidaram para substituir a professora, que também era leiga como eu (...) e como não tinha outra pessoa, que não fosse eu, aceitei" (Rose).

"Nessa cidade havia uma única escolinha multisseriada, que por coincidência a professora que também só tinha o 1º grau adoeceu e ninguém queria assumir a escolinha. Então a professora me procurou e me pediu para ficar com a turma; argumentei que não tinha formação a altura que não era capacitada, não teve outro jeito assumi a turma" (Carmem).

"fui obrigada assumir a turminha mesmo sem haver concluído a 4ª série" (Ilca).

Para alguns professores, seu ingresso no magistério se deveu ao atendimento de uma necessidade alheia:

"Como eu teria que ir com as meninas pra escola porque não havia estradas suficiente para que elas pudessem ir sozinhas, resolvi aceitar a proposta" (Gleice).

"Como naquela época eu tinha a 6ª série os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor. Eles fizeram o convite, eu fiquei pensando vários dias. Como não tinha outra opção de serviço melhor aceitei o convite" (João).

"Vendo a preocupação daqueles pais, eu propus uma idéia para eles. Se eles quisessem eu daria aula para os filhos deles. Então foi assim que comecei a trabalhar" (Nira).

"apesar de não querer, acabei trabalhando 03 meses. (...) apesar de desempregado não me senti muito impolgado, no entanto com o incentivo de amigos e da comunidade decidi encarar mais aquele desafio" (Édson).

Apenas uma professora menciona a sua "*vontade própria*" em ser professora:

"Iniciei a minha prática docente aos 16 anos de idade não foi por acaso, ou falta de opção, mas por vontade própria. (...) Na época ser professora para me seria a melhor coisa que poderia me acontecer" (Lene).

E somente uma mostra não saber ao certo o que a motivou a ocupar esse lugar:

"Foi tudo tão rápido que não deu tempo de pensar, só parei pra pensar quando cheguei em casa" (Diva).

Foram muito diversas, portanto, as motivações que levaram esses sujeitos a ingressarem no lugar de professor.

3. O ingresso no lugar de professor como atendimento a demandas locais

Uma outra regularidade que se destacou na análise das redações é a referência ao lugar de professor como um *lugar vazio*:

a) por *falta de escola*:

"tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola"; "viemos direto para a zona rural do município de Tucumã onde não havia escola" (Ilca).

"naquela época era muito difícil pra quem morava no interior pois não tínhamos escolas com graus de estudo mais elevado" (Maria).

"Aos dez anos de idade já tinha terminado a 4ª série primária. E era a única oferta que existia na cidade em que minha família morava"; "Aos 18 anos, casei mudei de cidade, só que também não havia escola com 1º e 2º grau" (Carmem).

"Só no início de 89 devido o número de alunos muito grande fora da escola naquela comunidade, surgiu a necessidade de implantar uma escola" (João).

b) por **falta de professor**:

"falei com a diretora e perguntei se não estava precisando de professora? Ela disse que tinha uma turma de 1ª série que estava sem aula por falta de professor" (Alva).

"Depois de muito debate na reunião os pais pediram para que eu voltasse a trabalhar, pois caso contrário a turma perderia o ano, porque não havia outro professor para assumi-la" (Gleice).

"Quando surgiu uma vaga em uma escola perto da fazenda do meu pai, como não tinha ninguém para substituir a professora que havia abandonado" (Clara).

c) por **impedimentos**:

"como a professora precisava sair de licença maternal e não tinha outra pessoa, que não fosse eu, aceitei" (Rose).

"Tudo isso durou pouco, logo ela se casou e precisou deixar a escola" (Ilca).

"No ano de 1972, tinha apenas a 6ª série, morava em uma fazenda que tinha muitas crianças sem estudar. Lá era muito difícil para chegar até a cidade para conseguir uma professora para alfabetizar aquelas crianças" (Nira).

d) por **abandono**:

"Quando me tornei professora eu morava na zona rural. Quando surgiu uma vaga em uma escola perto da fazenda do meu pai, como não tinha ninguém para substituir a professora que havia abandonado" (Clara).

e) porque **ninguém quer** ocupar esse lugar :

"Nessa cidade havia uma única escolinha multisseriada, que por coincidência a professora que também só tinha o 1º grau adoeceu e ninguém queria assumir a escolinha" (Carmem).

Observe-se ainda que o lugar de professor é um lugar que, em algum momento, alguns professores ***pensam em deixar***, por causa de dificuldades:

"E os dias foram passando e aquilo começou a me preocupar, a noite eu ficava pensando o que eu estava fazendo com aqueles alunos, isso durou um mês até que eu não aguentei mais e fui falar com a diretora que eu ia deixar a turma" (Alva).

"Cheguei a pensar em desistir, mas a outra professora estava sempre me animando, logo acostumei com a turma e comecei a aprender a lidar com as dificuldades" (Gleice).

"E comecei a trabalhar (...) com muita dificuldade, porque não tinha experiência, e fui levando o barco pra frente mesmo com dificuldade. Varias vezes pensava em desistir e os pais pedia para eu continuar trabalhando" (João).

No limite, alguns de fato **abandonam** esse lugar, ainda que temporariamente:

"Durante esse primeiro ano de experiência, sofri bastante, cheguei a desesperar e abandonar a sala com os alunos, decidida a não voltar mais ali para lecionar porque uma aluna desobedeceu-me. No dia seguinte entreguei os livros para a professora sem sentir pesar" (Gleice).

A demanda por um professor leigo aparece sempre como produto de uma carência do local, uma *demand social*. Isso só confirma a justificativa da contratação de professores leigos, segundo a própria legislação.

4. O percurso acidentado e interrompido da vida escolar, referido a contingências temporais e espaciais

As dificuldades no percurso de escolarização dos professores foram freqüentemente referidas a **tempos** (fragmentados, entrecortados) e a **espaços** (isolamento geográfico, longas distâncias, acessos difíceis, obstáculos de natureza física). É curioso que eles não se reportem a dificuldades de caráter propriamente *pedagógico* em seu processo de aprendizagem, mas coloquem o acento das dificuldades nos aspectos relativos ao *tempo* e ao *espaço*. Essas categorias (tempo e espaço) mostram os riscos iminentes de os professores não conseguirem prosseguir sua escolarização.

Com uma única exceção, Cica, os outros 15 professores relatam que seu processo de escolarização foi *descontínuo*, desenvolveu-se num **tempo fragmentado**. Todas essas trajetórias foram, em algum momento, *interrompidas*. Os motivos para tal são geralmente atribuídos a contingências *espaciais* que dificultaram ou impossibilitaram o acesso à escola. Essas *interrupções* no percurso de escolarização dos professores serão melhor explicitadas adiante, quando se abordar a relação das contingências *temporais* com as *espaciais*.

O *tempo* é ainda um parâmetro de organização da própria escrita das redações. De modo geral, as narrativas são dispostas numa ordem cronológica, em que os acontecimentos se sucedem numa seqüência temporal linear e progressiva. As histórias têm início (geralmente situado no tempo da *infância*), desenvolvimento e fim. Em parte, isso se deve ao *gênero discursivo* "redação", um exercício escolar que requer dos alunos uma escrita ordenada e metódica, e que certamente configurou a forma como esses sujeitos narraram suas histórias de *como se tornaram professores*. Mas há que se considerar também que as redações foram escritas por professores, para os quais o tempo tem uma peculiar função ordenadora. Cabe ainda destacar que o título da redação - "*Como me tornei professor(a)*" - sugere a transformação de algo (ou do próprio sujeito), o que supõe a passagem do tempo. Além disso, o verbo *tornar-se* foi apresentado no modo-temporal pretérito, pelo que os

professores foram remetidos ao passado, à sua memória. Isso também explica as freqüentes marcações temporais feitas nas redações.

O ordenamento temporal dos acontecimentos tem como referência principal *datas* e *idades*. Quanto às *datas*, observe-se especialmente os textos dos professores João e Nira:

*"Comecei a estudar na cidade de Redenção, no Estado do Pará, no ano de, 1979 (...) abandonei o estudo em 1987.
Em fevereiro de 88 minha família mudou para Zona Rural (...).
Só no início de 89 (...) surgiu a necessidade de implantar uma escola.
Até que em 93 implantaram o Projeto Gavião I e II (...).
No mesmo ano comecei o Projeto Gavião I e concluir o 1º grau em fevereiro de 96.
Quando foi em julho do mesmo ano, iniciei o Projeto gavião II no qual concluí o 2º grau magistério no início de 99.
A partir do ano que comecei fazer o magistério (...)"* (João).

*"No ano de 1972, tinha apenas a 6ª série, morava em uma fazenda (...).
Em 1975 mudei para Rondon do Pará (...).
No ano de 1977 mudei para uma fazenda (...).
(...) terminei o magistério em 87. Em 1988 comecei com uma 4ª série continuei com a mesma série até 1990. Cheguei em Tucumã, em 1991 (...). Continuei trabalhando com duas 4ª séries até 1998.
Em abril de 99 assumir o cargo de vice-diretora (...).
No final de 99 surgiu a oportunidades de fazermos a faculdade (...)"* (Nira).

Quanto à *idade*, a redação de Elenir é exemplar. Suas diferentes idades pautam a escrita de seu texto:

*"aos 12 anos de idade iniciei meu trabalho com crianças (...).
Quando completei 13 anos já estava cursando a 7ª série (...).
Aos 16 anos, minha família me tirou de Belém (...).
Aos 18 anos, retornei para o município de Palestina (...)"* (Elenir).

A referência aos acontecimentos também pode ser "medida" pelo *tempo escolar*:

"Certo dia, já no final do quarto bimestre, quando cheguei à escola, a professora me fez uma proposta"; "No começo do ano letivo de 1988, a professora da escola fez uma reunião"; "No final do bimestre eu ia com elas à escola" (Gleice).

"Quando chegou o final do ano letivo meus alunos estavam muito bem, passaram para a 2ª série" (Maria).

"Trabalhei 3 bimestres e fui obrigado a pedir demissão" (Édson).

Há ainda a referência ao tempo do *antes* e do *depois* da *formação no magistério*, tema que será apresentado no item 7., adiante.

Ainda que o tempo que paute as redações seja, na maioria das vezes, *cronológico, linear*, assinalado por datas e idades precisas, alguns professores também fazem referência a um tempo *impreciso, indeterminado*, o que supõe uma percepção mais subjetiva do mesmo.

"Sempre sonhei em ser professora" (Maria). "sempre tive o sonho de ser professora" (Alva).

"eu ainda um dia quero ser professora"; "meu sonho de ser professora um dia na vida"; "será que vou conseguir ser professora algum dia na vida?" (Alva). "Um dia a diretora Dona Nara me disse"; "até que um dia de manhã chegou alguém e chamou pelo meu pai" (Nora). "Em um dia como qualquer outro, peguei o ônibus para ir trabalhar" (Diva). "Um certo dia mudou a diretora do colégio em que eu estudava"; "um dia fui convidada pra ser professora" (Ana). "Um dia uma senhora me convidou para dar aulas de reforço" (Ciça).

"Quando ainda menina o sonho era estudar" (Nora). "Eu já tinha um sonho de ser educadora desde criança" (Ana). "Desde os tempos de criança, como sou filha órfã de mãe, comecei a desenvolver em mim uma postura independente pela luta de sobrevivência muito cedo" (Carmem). "Desde muito cedo eu convivi com ambiente escolar" (Ciça).

Há ainda outros registros, *vagos, indefinidos*, sobre a passagem do tempo:

"O tempo foi passando, larguei os litros e comecei a brincar de professora com meus irmãos"; "O tempo foi passando e trabalhei dois anos com esta senhora"; "E os dias foram passando e aquilo começou a me preocupar" (Alva). "o tempo foi passando, até que um dia de manhã chegou alguém e chamou pelo meu pai" (Nora). "Foi passando os anos e um dia fui convidada pra ser professora" (Ana). "Com o passar do tempo, as escolas começaram a melhorar (...). Assim as condições de trabalho também melhoraram, já era mais fácil conseguir material didático e merenda escolar" (Gleice).

É interessante notar nas redações como a referência à melhoria da vida, da escola e das condições de trabalho estão relacionadas à passagem do tempo. Talvez para esses professores as coisas mudem ou melhorem no decorrer de um tempo *contínuo*, para além do registro das *interrupções*. Ou também podemos pensar que o recurso ao tempo *contínuo* é um modo de fazer frente a tantas *interrupções*.

Um outro aspecto que chama a atenção nas redações é a constante referência **espacial** que os professores empregam para narrar suas histórias. O percurso de escolarização acidentado e interrompido desses professores está fortemente relacionado a problemas **espaciais** que dificultaram ou, no limite, impossibilitaram temporariamente o seu processo escolar: **problemas de deslocamentos** (mudanças de cidade; locomoção para realização de cursos modulares em outras cidades, nos períodos de férias), **isolamento geográfico** (morar em fazendas, no interior, na zona rural, onde não existiam escolas), **dificuldades de acesso à escola** (grandes distâncias a serem percorridas; estradas precárias; falta de meios para locomoção; obstáculos de natureza física, como rios e matas).

Os *lugares* aparecem como marcos importantes nas narrativas. Alguns professores começam a redação mencionando a *cidade* onde moravam:

"A minha história começa quando tinha sete anos de idade. Morava na cidade de São Félix do Araguaia no Estado do Mato Grosso" (Alva).

"Sempre sonhei em ser professora, mas pelo fato de meus pais morarem no interior de Goiás" (Maria).

"Cheguei em Tucumã em julho de 1987" (Gleice).

"Quando ainda menina o sonho era estudar morávamos em uma pequena cidade no estado de Goiás (...), nesta época se chamava Pacú ainda não era imancipada" (Nora).

"Comecei a estudar na cidade de Redenção, no Estado do Pará" (João).

"a minha história de como me tornei professor (...) teve início no município de Arapoema - TO" (Édson).

"aos 12 anos de idade iniciei meu trabalho com crianças de 6 a 8 ano de idade, no município de Palestina do Pará minha cidade natal" (Elenir).

Os professores também se referem aos diversos **deslocamentos**⁷⁴ que precisaram fazer. As redações (com exceção de apenas quatro) narram histórias de muitas mudanças de cidade. A maioria desses professores veio de municípios distantes e até de outros Estados, para se estabelecer naquela região, o Sudeste do Estado do Pará⁷⁵. Mas antes passaram por outros momentos de migração, com suas famílias:

"Morava na cidade de São Félix do Araguaia no Estado do Mato Grosso. (...) Foi quando recebi um convite de uma família para ir morar em Brasília (...). Com muita luta, meus pais concordaram, e lá fui para a Capital. (...) Foi quando me mudei para Redenção do Pará. (...) Mas quando a gente casar, temos que a acompanhar o marido. Então resolvemos depois de um ano se mudar para São Félix do Xingu" (Alva).

"Uma seca muito grande castigou a minha região e tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola. (...) até que um dia meu irmão mais velho resolveu dar a volta no Brasil e chegando aqui em Tucumã, ficou apaixonado com as matas. Voltando para casa conseguiu convencer toda a família em mudar, viemos direto para a zona rural do município de Tucumã onde não havia escola" (Ilca).

⁷⁴ É interessante notar a relação entre as narrativas desses professores e a história de ocupação econômica e espacial da região Sudeste do Pará, no que se refere à *mobilidade populacional*. As populações que migraram para aquela região não se fixaram de imediato em uma determinada cidade, passando antes por várias etapas de migração. A maioria dos professores faz referência a isso em suas redações, aos diversos deslocamentos que fizeram antes de se estabelecerem em uma localidade naquela região, para onde migraram com suas famílias. A intensa mobilidade populacional naquele espaço amazônico, ocorrida principalmente durante as décadas de 70 e 80, recebe expressão nas redações.

⁷⁵ Cabe lembrar que esses meus alunos do curso de pedagogia moravam nos municípios de São Félix do Xingu, Rio Maria, Cumaru do Norte e no próprio município de Tucumã, onde o curso foi realizado. Todos esses são municípios do Sudeste do Pará.

"tive que vir embora para São Félix (...) tinha que acompanhar meu esposo que havia comprado terra no Município de São Félix. Quase não acostumo aqui no Pará porque deixei a minha família que tanto amo" (Maria).

"Cheguei em Tucumã em julho de 1987" (Gleice).

"casamos e fomos morar na roça. (...) mudei para cidade (...). Mudamos para Tucumã" (Nora).

"quando estava na metade do curso, meus pais resolveram mudar (...). Chorei muito queria ficar morando na casa de alguém pelo menos até terminar os estudos, mas o pai não deixou. (...) com um ano e meio, meu pai resolveu mudar de novo (...) viemos parar em Curionópolis. (...) No ano seguinte que foi em 1992, vim para Tucumã (...) e estou aqui até hoje" (Diva).

"Aos 18 anos, casei e mudei de cidade, só que também não havia escola com 1º e 2º grau. (...) Mudei para o Pará (...). Saindo de lá fui morar em Rio Maria" (Carmem).

"Comecei a estudar na cidade de Redenção, no Estado do Pará (...). Em fevereiro de 88 minha família mudou para Zona Rural do município de Tucumã" (João).

"No ano de 1972 (...) morava em uma fazenda (...). Em 1975 mudei para Rondon do Pará (...). No ano de 1977 mudei para uma fazenda. (...) voltei para a cidade enfrentando várias dificuldades (...). No final de 99 surgiu a oportunidade de fazermos a faculdade sem sair da minha cidade" (Nira).

"a minha história de como me tornei professor (...) teve início no município de Arapoema - TO, num distrito denominado Bandeirante hoje cidade. (...) No ano de 1988 fui convidado para assumir uma escola multisseriada no município de Colinas (...). Trabalhei durante 3 bimestres e fui obrigado a pedir demissão para me mudar para o município de São Félix do Xingu - Pará" (Édson).

"Quando completei 13 anos já estava cursando a 7ª série, saí do meu município para a capital Belém - Pará (...). Aos 16 anos, minha família me tirou de Belém, e em seguida fui para Vila Velha - ES para casa de uma tia (...). Aos 18 anos, retornei para o município de Palestina. (...) hoje estou no município de Tucumã - Pará" (Elenir).

"depois meus pais se mudaram para outro município e lá continuei exercendo a função de professora. (...) Depois de algum tempo meus pais se mudaram pela segunda vez para outro município, e lá vai eu novamente trabalhar como professora, e como sempre na zona rural (...). Após dois anos retornei a cidade de Tucumã (...). Como em Tucumã não tinha [o supletivo], fui para Ourilândia do Norte. (...) voltei para Tucumã. (...) pedir minha transferência novamente para Ourilândia (...)" (Lene).

Num cenário marcado por tantos *deslocamentos espaciais*, resta pensar sobre a *permanência* dessas pessoas nesse espaço territorial. Nas redações, chama a atenção alguns destaques feitos a *permanências*, no conjunto de trajetórias referidas a tempos tão *descontínuos*:

"No ano seguinte que foi em 1992, vim para Tucumã, onde comecei a exercer na função de educadora e estou aqui até hoje" (Diva).

"Em 1993 concluí o magistério e ao mesmo tempo passei no concurso municipal, para professora e estou até hoje" (Ana).

"Permaneci assim por dois anos, após esse tempo eu consegui dobrar turno (...) E isso continua até hoje, graças a Deus" (Ciça).

"Foi uma experiência que não gostei muito, porém foi um elo que sem dúvida me liga até hoje no campo educacional" (Édson).

"hoje estou no município de Tucumã – Pará" (Elenir).

Em meio ao registro dessas trajetórias *entrecortadas*, *descontínuas*, por conta de tantos deslocamentos, é interessante notar o assinalamento de algumas *continuidades*:

"depois meus pais se mudaram para outro município e lá continuei exercendo a função de professora"; "continuo sentindo cada vez mais vontade aprender mais e mais" (Lene).

"Continuei batalhando até que surgiu uma oportunidade em 1989" (Maria).

"fui levando o barco pra frente mesmo com dificuldade. Varias vezes pensava em desistir e os pais pedia para eu continuar trabalhando. Como eu ficava com pena daquelas crianças continuava" (João).

"E se possível pretendo continuar" (Carmem).

"mudei para uma fazenda onde continuei trabalhando com uma turma de multisseriado"; "Em 1988 comecei com uma 4ª série continuei com a mesma série até 1990. (...) Continuei trabalhando com duas 4ª séries até 1998" (Nira).

"Vou continuar lutando por uma vida melhor e pretendo continuar estudando até a última hora" (Elenir).

A maioria dos professores relata que morava no *interior*, na *zona rural* ou em *fazendas*. Nessa condição de **isolamento geográfico**, alguns se viam impossibilitados de dar prosseguimento à sua escolarização; muitos não tinham como mudar de cidade para estudar:

"só tive a oportunidade de cursar até a 2ª série primária. Uma seca muito grande castigou a minha região e tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola. (...) meu tio precisava mudar de cidade, onde ele iria morar só tinha até a 3ª série e eu já cursava a 4ª série. Voltei novamente para casa de meus pais parando então pela segunda vez. (...) viemos direto para a zona rural do município de Tucumã onde não havia escola" (Ilca).

"Sempre sonhei em ser professora, mas pelo fato de meus pais morarem no interior de Goiás, só tive a oportunidade de estudar até a 4ª série, naquela época era muito difícil pra

quem morava no interior pois não tínhamos escolas com graus de estudo mais elevado então parei de estudar" (Maria).

"No ano de 1972, tinha apenas a 6ª série, morava em uma fazenda que tinha muitas crianças sem estudar" (Nira).

"Cheguei em Tucumã em julho de 1987. (...) não havia possibilidade de continuar estudando, porque morava na zona rural e não tinha condições de vir para a cidade continuar os estudos" (Gleice).

"Aos dez anos de idade já tinha terminado a 4ª série primária. E era a única oferta que existia na cidade em que minha família morava. A minha vontade de estudar era imensa, mas meu pai não deixava eu sair para outra cidade para continuar meus estudos. (...) Aos 18 anos, casei mudei de cidade, só que também não havia escola com 1º e 2º grau" (Carmem).

"Terminei a quarta série em três anos, minha mãe não me deixou ir estudar em outra cidade" (Nora).

"E eu não tinha como morar na cidade, não conhecia ninguém (...) então me engressei no curso Gavião que era feito em período de férias" (Rose).

"Quando concluí o magistério pensei que iria largar de estudar, porque não tenho condição de sair para outra cidade que tem faculdade" (João).

Para alguns professores, o prosseguimento dos estudos dependia de sua *locomção* até outra cidade; geralmente para realizar, no período das férias escolares, cursos oferecidos pelo sistema modular de ensino:

"Todas as férias eu deixava marido e filhos e deslocava para Ourilândia, lá passava o mês estudando e só voltava quando encerrava o curso" (Ilca).

"E eu não tinha como morar na cidade (...) então me engressei no curso Gavião que era feito em período de férias" (Rose).

"Foi quando surgiu o Projeto Gavião, fiz a matrícula e passei a estudar o Gavião I durante as férias" (Clara).

"fiz o supletivo de 7ª e 8ª série no período de férias (Projeto Gavião). (...) voltei para a cidade enfrentando várias dificuldades até que terminei o magistério em 87" (Nira).

"ingrezei no projeto Lumen e concluí o magistério estudando em casa e tirava dúvidas com a monitora na cidade, eu ia vinte quilômetros montada a cavalo duas vezes por mês" (Nora).

"Como em Tucumã não tinha [o supletivo], fui para Ourilândia do Norte que na época tinha o supletivo de 5ª a 8ª série e ministrado pelas as irmãs escolares de Porto Alegre. Então concluir a 8ª série, voltei para Tucumã e em 1992 ingressei no curso gavião, para habilitação no magistério, após dois anos, por motivos políticos o curso parou, e eu não

desistir pedir minha transferência novamente para Ourilândia e lá concluir o 2º grau magistério no ano de 1995" (Lene).

Além dos problemas relativos ao *isolamento espacial* e aos *deslocamentos* a serem feitos, as ***dificuldades de acesso à escola***⁷⁶ se devem também às ***distâncias*** e aos ***meios*** para se chegar a ela:

"era muito difícil acesso a escola, como ela não podia sair da fazenda para morar na cidade"; "já estava cursando o primeiro ano Técnico em Magistério no Colégio Estadual de Nova Fátima e ficava a cinco quilômetros de onde eu morava"; "Chegando em São Félix fui convidada pela Secretária de Educação Maria Aparecida para assumir a direção da Escola Municipal Padre Josimo Tavares que fica a 22 km de São Félix" (Maria).

"Como a escolinha que existia na região era muito distante, conversei com a professora e comecei a ensinar minha irmã caçula e minhas sobrinhas em casa" (Gleice).

"a escola era de 3 a 4 km da casa que eu ficava"; "No penúltimo ano do meu magistério estava morando 15 km longe da escola, pegava ônibus quando passava ou alguma carona. Pra voltar para casa, os professores que estivesse no último horário liberavam dez, quinze minutos antes do final da aula para alcançarmos o ônibus (...) quando perdia o ônibus íamos a pé, chegava em casa quase amanhecendo o dia" (Diva).

"foi escolhido este local para dividir a distância para todos, vinham de até 15 quilômetros"; "concluí o magistério estudando em casa e tirava dúvidas com a monitora na cidade, eu ia vinte quilômetros montada a cavalo duas vezes por mês" (Nora).

"a escolinha ficava 8 km de distância, mas tinha uma picada no meio da mata na qual diminuía 2 km"; "E nesse mesmo tempo (...) os pais de 25 crianças sem acesso a escolinha por causa da distância me pediram para dar aula também para seus filhos" (Rose).

"Os obstáculos foram vários, entre eles caminhar 50 quilômetros a pé para chegar a BR 279, onde tomava o carro para conseguir ir até a cidade mais próxima" (Lene).

⁷⁶ É possível observar nas redações uma ênfase nas ***dificuldades de acesso à escola***, justificadas pelas grandes distâncias existentes, pelas precárias condições das estradas, pela falta de meios para locomoção, pela condição de isolamento dessas pessoas que moravam na zona rural. Como já anotado na *Introdução* desta tese, até o final dos anos 50 a concentração populacional na região Sudeste do Pará era baixíssima (apenas 2% da população total do Estado), principalmente pelas ***dificuldades de acesso*** àquela área de densa floresta. A existência de escassos recursos hidrográficos navegáveis naquela área foi um fator natural que dificultou a sua ocupação. A partir da década de 60, porém, a ocupação econômica e espacial do Sudeste paraense foi sobremaneira favorecida pelas políticas governamentais de desenvolvimento estabelecidas para a região, com a implantação de grandes projetos que visavam atrair famílias para aquela área. Não por acaso, uma das prioridades de investimento foi a construção de estradas para fazer a *ligação* do Sudeste com as demais regiões do Estado do Pará e com o restante do País, favorecendo assim o ***acesso*** àquela área. Com a abertura de estradas, o fluxo migratório para aquela região foi intenso. Muitas famílias saíram de suas cidades de origem, a grande maioria de outras regiões do País, para se estabelecer nas cidades que começavam a então se formar. Muitas famílias foram desbravadoras; fundaram novas cidades e povoados em locais de *difícil acesso*. E onde *não havia escolas*. Quando havia, ficavam *distantes*, nos núcleos urbanos, e o ***acesso*** a elas configurava-se num grande obstáculo, como lemos nas redações.

As **dificuldades de acesso à escola** também estão relacionadas a **obstáculos de natureza física**:

"Enfrentei várias dificuldades, não tinha estradas e além disso o caminho era no meio da mata e tinha um regato que quando chovia eu teria que atravessar as crianças nas costas" (Ilca).

"Como eu teria que ir com as meninas pra escola porque não havia estradas suficientes para que elas pudessem ir sozinhas, resolvi aceitar a proposta" (Gleice).

"a escola ficava dentro da mata só tinha os trieiros por onde os meninos vinham" (Nora).

Ou, ainda, a **obstáculos** de outra natureza:

"passei por muitas dificuldades como carregar material escolar na cabeça por vários quilômetros, trabalhar com crianças problemas, pais etc" (Lene).

"já era mais fácil conseguir material didático e merenda escolar, mas só que tinha que levá-los na cabeça ou em carroção de bois uma boa distância para chegar à escola" (Gleice).

Num cenário de ocupação recente e formação de novas cidades, marcado por insuficiências e limitações que os próprios professores pontuam em suas redações (particularmente, escolas!), aquilo que favoreceu o processo de escolarização desses professores é nomeado como uma "**oportunidade**". Foi comum os professores empregarem os verbos "**surgir**" e "**vir**" para referir-se a algo que *apareceu de repente* nos lugares onde eles moram, ou em suas imediações, e que lhes possibilita a *continuidade* dos estudos:

"Logo no mês seguinte veio o projeto do sistema modular de ensino" (Alva).

"No final do ano surgiu em Ourilândia um curso de alfabetização, ministrado pelas irmãs escolares do Rio Grande do Sul. (...) Em 1993 foi implantado em Tucumã os projetos Gavião I e Gavião II" (Ilca).

"essa maravilhosa oportunidade que surgiu e me foi permitido estar cursando o 3º grau do curso de Pedagogia" (Maria).

"Logo depois, surgiu a oportunidade de participar de um curso de alfabetização para capacitação de professores leigos em Ourilândia do Norte"; "E ainda estava exausta do curso de magistério quando surgiu a esperança de vir a faculdade para Tucumã" (Gleice).

"Foi quando surgiu o Projeto Gavião, fiz a matrícula e passei a estudar o Gavião I durante as férias" (Clara).

"Nesse período surgiu em Xinguara cidade próxima, um curso de 1º e 2º grau com habilitação para o magistério sistema modular. Iniciei em 1986 e concluí em 1989. (...) Em 1999, surgiu a oferta dos cursos pela Unama e UFPA" (Carmem).

"Até que em 93 implantaram o Projeto Gavião I e II em Tucumã, onde tive nova oportunidade de retomar meus estudos. (...) Quando concluí o magistério pensei que iria largar de estudar (...). Quando menos eu esperava nova oportunidade surgiu" (João).

"No final de 99 surgiu a oportunidade de fazermos a faculdade sem sair da minha cidade" (Nira).

Nesse percurso acidentado e interrompido, *casamento, vida familiar e dificuldades financeiras* também são apresentados como fatores que dificultaram a *trajetória de escolarização* de alguns professores.

Cabe ainda ressaltar que os professores também se referem a *descontinuidades* nas suas *trajetórias* como *professores*, e não apenas como *alunos*. Nesses casos, eles mencionam, dentre outros fatores, suas *dificuldades pedagógicas* no exercício da docência, justificadas principalmente pela sua condição de professores leigos.

5. A referência a experiências inaugurais, a atos fundadores, em um percurso narrado como heróico

Alguns professores fazem referência a *experiências inaugurais* em sua história de *tornar-se professor*. Eles descrevem uma *cena inicial* em que se mostram precocemente investidos no lugar de professor: como professores de brincadeira, como ajudantes de professores ou como professores leigos. São experiências que aparecem como *inaugurais, fundadoras*, em seu processo *heróico* de *tornar-se professor*.

A professora Alva, por exemplo, encena uma escola de brincadeira quando ela ainda não era aluna, aos sete anos de idade. Aos dez anos, ela "*nunca tinha ido a escola*". Mas a escola existia para Alva e é com esta *cena inaugural* que ela começa a narrar a sua história:

"A minha história começa quando tinha sete anos de idade. (...) Minha mãe sempre me diz que foi um dom que trusse desde pequena, ela conta quando eu tinha sete anos de idade, sempre brincava no quintal, de ser professora, como não tinha irmãos naquela época! ela diz que eu colocava vários litros de garrafas, um atrás do outro e pegava uma tábua e começava a escrever com carvão, fazendo de conta que aqueles litros eram meus alunos e tem mais, sempre tinha na mão uma varinha para bater nos pescoços dos litros, dizendo que eles tinha que prestar atenção. O tempo foi passando, larguei os litros e comecei a brincar de professora com meus irmãos" (Alva).

O discurso de Ilca é particularmente esclarecedor sobre o ato de *fundação*. Ela *cria* uma escola de brincadeira em sua casa, num lugar "*onde não havia escola*". Na cena que descreve, Ilca é uma criança "*peralta*" e precocemente investida no lugar de professora. A autoridade com que ela se revestia para ser professora era, de certa forma, reforçada por seus pais e pela comunidade, que a reconheciam nesse lugar:

"Uma seca muito grande castigou a minha região e tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola. Mesmo assim eu não desisti. Já sabia ler e escrever e não parei por aí, em minha casa havia um rancho de guardar carro de boi e meus vizinhos

tinham várias crianças que não sabiam ler nem escrever. Eu muito peralta me achando o máximo, resolvi convidar as crianças para brincar em minha casa e a brincadeira era de escolinha. (...) Quando foi em maio do mesmo ano fizemos uma festinha no dia das mães. Meu pai todo feliz fez questão de convidar todos os vizinhos. Para mim foi o máximo. Nessa festinha cantamos cânticos para as mães fazendo-lhes omenagens, elas que nunca haviam recebido uma omenagem ficaram emocionadas. Eu toda feliz da vida continuei a ensinar mesmo de brincadeira, com isso várias crianças aprenderam a ler e escrever. Eu usava materiais meus e de meus irmãos que mamãe havia guardado" (Ilca).

Mais tarde, já adulta e em parceria com sua irmã, Ilca *implanta* uma outra escola, onde mais uma vez ela vai ocupar o lugar de professora.

"viemos direto para a zona rural do município de Tucumã onde não havia escola, eu com três filhos para estudar, fiquei desesperada pensando como fazer. Como tinham várias crianças na localidade onde vivia-mos resolvemos implantar uma escolinha" (Ilca).

Nas redações, muitas outras cenas inaugurais vão sendo descritas. Por meio de convites feitos por terceiros ou por iniciativa própria, como professores de brincadeira ou professores leigos, esses sujeitos vão fabricando e justificando, junto com outras pessoas, o seu lugar de professor. Seus discursos são de **fundação**:

"Então pensei vou tentar realizar o meu sonho e fui em uma escola próxima da casa que eu morava e falei com a diretora e perguntei se não estava precisando de professora? (...) No dia seguinte foi dar meu primeiro dia de aula que nem eu mesma sabia por onde começar, de uma coisa eu tinha certeza apartir daquele dia eu era uma professora, mesmo sem ter conhecimento, material na mão, mais sempre acreditando que eu poderia ser capaz" (Alva).

"Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos, quer dizer isto pra me é ser professora"; "ela falava (...) que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora" (Ana).

"Vendo a preocupação daqueles pais, eu propus uma idéia para eles. Se eles quisessem eu daria aula para os filhos deles. Então foi assim que comecei a trabalhar" (Nira).

"Surgiu então minha primeira oportunidade como professora, não tinha nenhuma experiência, só mesmo um imenso prazer em exercer esta função mas mesmo assim dei aula para aquelas crianças da forma como eu aprendi com os meus professores e todos eles aprenderam ler, escrever e a fazer contas" (Maria).

"os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor. Eles fizeram o convite, eu fiquei pensando vários dias. Como não tinha outra opção de serviço melhor aceitei o convite. E comecei a trabalhar com 27 alunos de 1ª e 2ª série" (João).

"Certo dia (...), a professora me fez a proposta para assumir uma das turmas da escola no ano seguinte. (...) No começo do ano letivo de 1988, a professora da escola fez uma reunião com os pais e me apresentou a eles dizendo que eu estava disposta a assumir uma das turmas. Os pais acharam o máximo, pois na época era muito raro encontrar pessoas por ali com o grau de instrução mais elevado do que o meu. (...) Depois de alguns dias de 'preparo', chegou o dia de começar as aulas" (Gleice).

"aos domingos e feriados eu reunia algumas crianças vizinhas e meus irmãos e brincava de dar aulinhas e eu sempre era a professora" (Ciça).

De modo geral, as redações mostram que os professores tomam iniciativas e fazem movimentos *empreendedores* para o seu ingresso na escola, seja no lugar de aluno, seja no de professor. As ações narradas são de *decisão e empreendimento*.

"Aí então foi que meu sonho falou mais alto, eu ainda um dia quero ser professora. No dia seguinte foi a casa da senhora que era dona do Cartório de Ofício e me ofereci para ser babá dos dois filhos gêmeos dela (...) em troca ela tiraria meu registro e me colocasse na escola"; "Então pensei vou tentar realizar o meu sonho e fui em uma escola próxima da casa que eu morava e falei com a diretora e perguntei se não estava precisando de professora? (...) No dia seguinte foi dar meu primeiro dia de aula"; "veio o projeto do sistema modular de ensino, e eu acreditando no meu futuro resolvi fazer por etapas o modulo"; "fui atrás de uma licenciatura (...). Hoje estou buscando mais uma na área de pedagogia" (Alva).

"Mesmo assim eu não desisti. Já sabia ler e escrever e não parei por aí (...) tinham várias crianças que não sabiam ler nem escrever. Eu muito peralta me achando o máximo, resolvi convidar as crianças para brincar em minha casa e a brincadeira era de escolinha"; "não pensei duas vezes fui!"; "não perdi tempo"; "não desisti, continuei firme e venci" (Ilca).

"mesmo assim não me sentir incapaz, comecei a trabalhar sempre procurando aprimorar o meu serviço da melhor forma possível" (Maria).

"Não tive dúvida, escolhi o curso de Pedagogia" (Gleice).

"Decidi. Ninguém me segura mais e fui estudar"; "não desisti quando melhorei lá fui eu" (Diva).

"Não exitei fiz minha inscrição tirei licença e me dediquei religiosamente aos estudos para superar minhas dificuldades" (Carmem).

"eu não desistir" (Lene).

"Foi aí que retornei a estudar" (Édson).

"dava aula de reforço de 1ª a 4ª série (...) e assim ia conquistando o meu espaço" (Elenir).

Esses atos *empreendedores* e *fundadores* são parte de uma trajetória constituída também por *dificuldades, impedimentos e sofrimentos*. Os professores relatam histórias de *luta, batalha e sacrifício*:

"Minha história é bastante complicada"; "Enfrentei várias dificuldades"; "Nesse período houve muitas barreiras"; "tive grande dificuldade novamente, desta vez foi pior (...) foi barra" (Ilca).

"Continuei batalhando"; "foi muito sofrido mas nunca pensei em desistir em nenhum momento difícil da minha vida, pois estava lutando por uma coisa, que sempre quis fazer" (Maria).

"Isso me dava forças para continuar a batalha. (...) sofri bastante, cheguei a desesperar e abandonar a sala com os alunos" (Gleice).

"entrei nessa batalha"; "Apesar de tantos sofrimentos e necessidades que passamos, continuamos firme"; "Sofri muito" (Diva).

"foi muito difícil, sofri muito, mas tive uma amiga (Rosangela) que me deu muita corage pra lutar contra o mundo e realizar o meu sonho" (Ana).

"Com toda essas dificuldade trabalhei 4 anos" (Clara).

"Nessa trajetória de vida profissional prematura, leiga e mesmo depois do magistério foram muitos anos de luta, renuncia pessoal e pouca recompensa do ponto de vista material. No entanto nunca desisti, tive momentos de desânimo, exaustão até de desesperança mais sempre tentando aproveitar as oportunidades que me foram ofertadas" (Carmem).

"fui levando o barco pra frente mesmo com dificuldade. Varias vezes pensava em desistir" (João).

"para mim foi muito difícil não tinha experiências"; "aí que os problemas aumentaram"; "será que compençaria e enfrentar todas dificuldades da vida?"; "estou enfrentando a faculdade com muita canceira" (Nira).

"novamente estava a lutar para ter um estudo melhor" (Elenir).

"Os obstáculos foram vários"; "passei por muitas dificuldades" (Lene).

Com todas as dificuldades e sofrimentos relatados, ou talvez exatamente por causa disso, a jornada que os professores realizam é **heróica**⁷⁷. Suas histórias são narrativas de *conquistas* e *superações*, que culminam sempre com uma *vitória*:

"Sou uma pessoa que me considero vitoriosa e abençoada por Deus (...) vejo que valeu apenas eu acreditar em Deus e segundo em mim" (Alva).

"continuei firme e venci"; "foi barra. Mas grassas a Deus superei"; "Em 1999 concluí o magistério que me deu o direito de deixar de ser professora leiga, pois era o que eu mais sonhava em minha vida" (Ilca).

⁷⁷ O heroísmo dos professores também deve ser pensado no contexto da *história de ocupação* da região Sudeste do Pará. Muitas famílias que se deslocaram para aquela região não deixaram de fazer um *percurso heróico, empreendedor* em sua *luta* por melhores condições vida. Algumas delas foram desbravadoras, *fundadoras* de novas cidades e povoados. Tudo sempre em busca de algo melhor: a terra para ser cultivada, o ouro, melhores oportunidades de trabalho. E, como parte desse mesmo processo, a busca pelo lugar de professor, que esses sujeitos também *conquistaram (fundaram)*.

"Com toda essa luta e sacrifício, em 1999 consegui realizar um grande sonho, concluir o magistério" (Gleice).

"Mas enfim acho que sou vencedora" (Rose).

"Graças a Deus venci!" (Diva).

"Hoje sou feliz com minha família e com meu grande sonho" (Ana).

"Graças a Deus fui classificada" (Carmem).

"sei que no final do ano saí muito bem, os alunos tiveram um bom rendimento na aprendizagem" (Nira).

"No entanto apesar de todas as dificuldades que enfrentei, que foram tantas que nem consigo lembrar, continuo sentindo cada vez mais vontade aprender mais e mais" (Lene).

As ações (heróicas) do professor podem contribuir na construção de um mundo diferente:

"Como é bom você ser útil para aquelas crianças e para toda uma sociedade. Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos. Eu pretendo daqui para frente semear boas sementes para que no futuro eu tenha bons frutos, para que eu me orgulhe deles e seja consciente que ali tem um pouquinho do meu desempenho e de minha colaboração" (Ciça).

"Uma coisa eu tenho certeza, que estou contribuindo para com a educação do meu município" (Alva).

Desse modo, se o discurso desses professores é *fundacional* quanto ao ponto de partida, podemos dizer que ele é *utópico* quanto ao ponto de chegada. Segundo suas narrativas, o mundo pode ser transformado pela ação da escola e de um professor comprometido com o bem-estar coletivo.

6. A idéia de progresso e de futuro

Se, por um lado, os professores falam que suas histórias de *tornar-se professor* foram atravessadas por dificuldades, obstáculos, lutas e sacrifícios, por outro, eles mostram que estavam sempre num movimento de *crescimento* e *evolução*. O processo de *tornar-se professor* é narrado numa sucessão de etapas em que há constantes referências ao futuro e a mudanças de estado, a passagens de uma condição a outra, supostamente superior ou melhor. Praticamente todas as redações são apresentadas numa seqüência temporal linear e progressiva que aponta para uma realização, no **futuro**, de algo **melhor** (idéia de **progresso**).

A redação de Alva é exemplar nesse sentido. Alva relata um percurso solitário e difícil em que precisou lutar pela sua escolarização, condição sugerida como indispensável para a realização de seu sonho de ser, no **futuro**, uma professora. Sua redação mostra como ela foi

dando os *passos* para a *construção* de seu futuro: "vai ser mais um passo para eu realizar meu sonho de ser professora um dia na vida. (...) eu tinha que construir meu futuro".

Alva acredita em si e aposta na construção de seu futuro:

"eu ainda um dia quero ser professora"; "vou tentar realizar o meu sonho"; "sempre acreditando que eu poderia ser capaz"; "bastava eu acreditar e lutar em busca deste sonho para eu me tornar uma professora ideal"; "e eu acreditando no meu futuro"; "vou aprofundar cada vez mais o meu conhecimento"; "o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento"; "vejo que valeu apenas eu acreditar em Deus e segundo em mim" (Alva).

A idéia de *futuro* também está anunciada na perspectiva de *continuidade*, de *inacabamento*, que as redações apresentam. No final das narrativas, muitos professores empregam verbos no gerúndio, exprimindo uma ação que continua em movimento:

"vou aprofundar cada vez mais o meu conhecimento porque para mim o importante é 'aprender a aprender'. Porque o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento (...). Hoje estou buscando mais uma [licenciatura] na área de pedagogia. (...) Uma coisa eu tenho certeza, que estou contribuindo para com a educação do meu município" (Alva).

"pretendo aprender muito mais com essa maravilhosa oportunidade que surgiu e me foi permitido estar cursando o 3º grau do curso de Pedagogia" (Maria).

"Reconhecendo que o conhecimento não é estático, já estou pensando em uma possível pós-graduação. Sei que é difícil mas não é impossível e pretendo estar sempre renovando os conhecimentos" (Gleice).

"Sempre procurando melhorar o meu ensino como professora, buscando sempre novos conhecimentos foi com tudo isso que me tornei uma professora" (Clara).

"E se for possível pretendo continuar" (Carmem).

"Para fazer esse trabalho irei me esforçar para que os erros que comete anteriormente não se repita e para isso estou aqui fazendo o curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer um trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação" (Édson).

"está sendo um sonho, pois a cada dia eu consigo conquistar o meu espaço dentro da educação. Vou continuar lutando por uma vida melhor e pretendo continuar estudando até a última hora" (Elenir).

"continuo sentindo cada vez mais vontade aprender mais e mais" (Lene).

"Se algum dia eu tiver uma filha e se ela quiser ser professora eu vou dar a maior força para ela. Porque eu acho essa profissão linda e é gratificante vermos os resultados de nosso trabalho se evoluindo. (...) Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos. Eu pretendo daqui para frente semear boas sementes para que no futuro eu tenha bons frutos, para que eu me

orgulhe deles e seja consciente que ali tem um pouquinho do meu desempenho e de minha colaboração" (Ciça).

A idéia de **progresso** pode ser recolhida nas perspectivas de *crescimento* e *evolução* que as redações apresentam:

"Fui convidada a trabalhar como professora leiga (...), alguns pais não gostaram (...), mas mesmo assim não me sentiu incapaz, comecei a trabalhar sempre procurando aprimorar o meu serviço da melhor forma possível (...). Quando chegou o final do ano letivo meu alunos estavam todos muito bem (...). A partir do segundo ano já tinha obtido experiência e a diretora daquela escola gostou da forma que eu dava aulas (...) e ali todas [as crianças] iam desenvolvendo suas atividades, da melhor forma possível. Então a diretora me deu uma 3ª série fui muito bem (...). Em 1996 fui convidada para assumir a direção da Escola Estadual Riachuelo"; (Maria).

"estou muito feliz com o desenvolvimento das minhas turmas" (Elenir).

"tudo foi ficando mais fácil, porque passei a ser mais dinâmico, criativo e aprendi métodos e técnicas para trabalhar com as crianças". (João)

"no mesmo ano que concluir o magistério, voltei a trabalhar mas com uma visão totalmente diferente da que eu tinha passado antes. Porque eu passei a ter uma formação melhor" (Clara).

A idéia de crescimento como um fator positivo de *progresso* pode ser notada na redação de Nora. Ela observa que com o crescimento da cidade, a escola também se desenvolve:

"a cidade foi crescendo e aumentando os alunos veio outra professora (...). Veio a emancipação da cidade, tudo melhorou meu pai foi o primeiro prefeito organizou a escola construiu um grupo escolar que recebeu o nome de Getulio Vargas. Este grupo com quatro salas, veio uma diretora de outra cidade" (Nora).

A mesma idéia pode ser observada na redação de Gleice:

"Com o passar do tempo, as escolas começaram melhorar, já estavam construídas de tábuas. Assim as condições de trabalho também melhoraram, já era mais fácil conseguir material didático e merenda escolar" (Gleice).

A idéia de *progresso* também é mostrada na história de ascensão profissional de alguns professores, que assinalaram as suas promoções como diretores, coordenadores ou supervisores de ensino. Maria começou a lecionar como professora leiga e alçou a posição de diretora de escola. Rose começou seu texto nomeando-se *professora leiga*, na *zona rural*, e o encerrou se dizendo *coordenadora de turmas*, na *cidade*. Ciça assinala sua passagem da condição de *professora substituta* a *professora titular*. Nira é promovida de professora "*sem ganhar nenhum centavo*" à "*vice-diretora*" e à "*candidata a vereadora*". Édson, que se tornou professor "*por 'acaso'*", encerra sua redação falando do lugar de *supervisor escolar*.

A redação de Alva é exemplar: conta como ela fez a passagem do lugar de "não aluna" para o de professora; da professora leiga, da escola "litro", para a professora de "verdade", "ideal". Ela própria dimensiona os efeitos dessas mudanças: "*quando chego a pensar que eu era antes, e olho para mim hoje*". Como ela mesma disse: "*meu conhecimento e minha visão já não era como antes*".

As redações mostram que para esses professores a escola faz toda a diferença na vida das pessoas, que ela promove uma vida futura melhor. Com efeito, não foi por acaso que muitos deles lutaram bravamente para ter garantido o seu lugar de aluno na escola, bem como se empenharam em promover a escolarização das crianças que não tinham acesso à mesma nos lugares em que moravam. À margem da escola as crianças são faladas como *carentes*. Às vezes, dignas de *preocupação* e de *pena*. As redações mostram que são principalmente os pais⁷⁸ das crianças que estão fora da escola os que a buscam mais ativamente para os seus filhos. Eles constroem escolas, escolhem e instituem pessoas no lugar de professor, reúnem-se para decidir sobre o futuro escolar das crianças:

"No começo do ano letivo de 1988, a professora da escola fez uma reunião com os pais e me apresentou a eles dizendo que eu estava disposta a assumir uma das turmas. Os pais acharam o máximo, pois na época era muito raro encontrar pessoas por ali como o grau de instrução mais elevado do que o meu. Então os pais não perderam tempo, construíram outro ranchinho bem próximo a escolinha para que eu e outra professora pudéssemos trabalhar no mesmo horário. (...) Durante esse primeiro ano de experiência, sofri bastante (...). No dia seguinte entreguei os livros para a professora sem sentir pesar. Mas uma semana depois os pais fizeram uma reunião e me convidaram para participar. Depois de muito debate na reunião os pais pediram para que eu voltasse a trabalhar, pois caso contrário a turma perderia o ano, porque não havia outro professor para assumi-la. Diante do apêlo dos pais e dos alunos, não tive outra opção, acabei voltando para a escola e fiquei até o final do ano " (Gleice).

"surgio idéias dos pais em construírem uma escola na comunidade meu marido doou o terreno e em uma semana a escola estava pronta" (Nora).

"os pais de 25 crianças sem acesso a escolinha por causa da distância me pediram para dar aula também para seus filhos" (Rose).

"ela falava com os seus pais que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava (...), em troca seus pais me davam material escolar, o qual necessitava muito para os meus estudos" (Ana).

"Só no início de 89 devido o número de alunos muito grande fora da escola naquela comunidade surgiu a necessidade de implantar uma escola. Como naquela época eu tinha a 6ª série os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor. Eles fizeram o convite. (...) Varias vezes pensava em desistir e os pais pedia para eu continuar trabalhando" (João).

⁷⁸ Embora referidos pelos professores de forma genérica ("pais") nas redações, o gênero discursivo *escolar* nos permite entender que se trata aqui, e em todas as outras referências que são feitas nos textos, de *pais de alunos*.

Lembre-se ainda da escola de brincadeira de Ilca, que foi montada com a participação de seu próprio pai: "*meu pai me deu a mão*".

Fato curioso é que a referência aos *pais dos alunos* só aparece nas redações quando os professores falam a partir da posição de leigos. Na posição de formados, essa referência desaparece nas narrativas. Talvez os pais sejam parte de uma *rede de autorização* que sustenta e legitima o lugar de professor quando os professores são leigos, e que essa sustentação seja dispensável quando eles já são formados.

Vemos que a idéia de *progresso* e de *futuro* encontra expressão, de modo geral, no discurso dos professores. A educação é estimada como um instrumento de *mudança*, e a escola como um lugar de *inserção social* de grande prestígio e valor: "*educação para mim é o máximo*" (Maria).

7. Os efeitos da mudança de lugar social: a passagem do lugar de professor leigo para o de professor formado

É significativo que o **relato da mudança de posição de professor leigo para professor formado** venha acompanhado de **outras mudanças no discurso dos professores**. O *curso de formação em magistério* aparece como um marco importante na trajetória dos professores, certamente pela mudança que promove na condição formal dos mesmos: o curso os *habilita* ao magistério. Como o disse a professora Ilca, *o curso de magistério dá o direito de deixar de ser professor leigo*. Ao mesmo tempo, a referência ao curso de formação em magistério aparece como um divisor do discurso, nas redações. Depois que registram sua passagem pelo curso de formação, há mudanças no discurso dos professores: (1) no **léxico** que eles passam a empregar, mais pertinente ao campo semântico do discurso pedagógico; (2) no **modo** como eles passam a considerar o trabalho docente; e (3) na **apropriação** que eles fazem do lugar de professor.

Deve-se observar que em algumas redações essas mudanças podem ser notadas mesmo antes de uma referência mais direta ao curso de formação: desde quando os professores relatam o seu retorno à escola para concluir sua escolaridade ou realizar treinamentos em cursos de capacitação. Voltar a ser aluno e concluir o curso de formação em magistério aparecem assim como registros importantes no discurso desses professores, e isso se mostra especialmente no corte que as redações apresentam: na referência ao *antes* e ao *depois* do *curso de formação*.

7.1. Mudança no léxico

Na análise das redações, observamos que a narrativa da transição do lugar de professor leigo para o de professor formado em magistério (ou ainda em processo de formação) é marcada por mudanças **lexicais** no discurso dos professores. Essas mudanças se mostram em quase todas as redações, sendo que em algumas com maior destaque.

A professora Alva, por exemplo, depois de relatar o seu ingresso no curso de formação em magistério, passa a referir-se ao seu trabalho com outros termos, antes não empregados por ela: no contexto de sua experiência como professora leiga, Alva se apresenta como desprovida de conhecimento e de material, *vazia, perdida no espaço*, dando aulas *monótonas, vazias e sem rendimento*. Depois de referir-se ao seu ingresso no curso de magistério, ela se denomina *educadora* (e não mais *professora*); diz que começou a *pesquisar*, a *questionar* e *preparar planos de aula*; que quer *aprofundar* seu conhecimento, *aperfeiçoar* seu trabalho; e em seu texto aparecem as palavras *visão*, *responsabilidade*, *seriedade*, *educação*, *educador*, *educadora*, *profissão*, *trabalho*, *licenciatura*, *pedagogia*, *aprender a aprender*:

"Comecei a pesquisar, a questionar com outras pessoas, preparar meus planos de aula (...). A minha experiência como professora formada em magistério foi maravilhosa (...) e com isso sempre procurei fazer meu trabalho como educadora, com seriedade, responsabilidade e acima de tudo com amor a minha profissão que sonhei desde criança. (...) Mas essa experiência me deixou apaixonada pela educação e não penso em fazer outra área, pois vou aprofundar cada vez mais o meu conhecimento porque para mim o importante é 'aprender a aprender'. "Porque o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento, para melhor aperfeiçoar o meu trabalho. Tanto que fui atrás de uma licenciatura (...). Hoje estou buscando mais uma na área de pedagogia (...). Uma coisa eu tenho certeza, que estou contribuindo para com a educação do meu município" (Alva).

Na redação da professora Maria, a palavra "conhecimento" aparece uma única vez, e no contexto em que ela se refere ao *estágio*, finalização do curso de *formação*. Até então, ela se referia a ter ou não ter "*experiência*". No final da redação, Maria se refere à sua "*formação profissional*". Isso porque ela não era mais "*professora leiga*", como mencionou antes, e sim uma "*professora formada*". Maria também faz referências diferentes a si, conforme o lugar a partir do qual esteja falando, como mostram os trechos abaixo. No primeiro, ela fala como professora leiga; no segundo, na condição de professora formada:

"Fui convidada para trabalhar como professora leiga (...), alguns pais não gostaram porque eu não tinha o 2º grau, então não ia deixar os filhos estudar com professor analfabeto".

Quando concluí o 2º grau em dezembro de 1992, fui convidada a trabalhar com as disciplina: português e matemática. Adorei o convite pois quase todos aqueles já tinham estudado comigo e nem só por isso, mas porque eu já me sentia mais segura na sala de aula (...). Em 1996 fui convidada para assumir a direção da Escola Estadual Riachuelo (...), e era muito querida por todos dali, tanto pelos alunos, como os colegas e os pais".

Depois do registro de seu retorno à escola, Édson passa a empregar novos termos para se referir a si e ao seu trabalho, termos mais pertinentes ao campo semântico do discurso pedagógico:

"Foi ai que retornei a estudar procurei ampliar meus conhecimento para melhorar profissionalmente";

A partir de então tive a oportunidade de continuar a estudar e cursei o magistério, onde tive a chance de trabalhar como professor no estágio da disciplina de prática de ensino, adquirindo mais conhecimentos";

Entretanto minhas oportunidades de trabalho foram somente como profissional da educação, porém, creio que para isso preciso de preparação e aperfeiçoamento no setor em que atuo";

"para isso estou aqui fazendo o curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer um trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação" (Édson).

Veja-se também os termos utilizados pela professora Ciça depois de sua referência ao curso de formação:

"Como é bom você ser útil para aquelas crianças e para toda uma sociedade. Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos.(...) Eu pretendo daqui para frente semear boas sementes para que no futuro eu tenha bons frutos, para que eu me orgulhe deles e seja consciente que ali tem um pouquinho do meu desempenho e de minha colaboração" (Ciça).

Na redação de Gleice, as mudanças de léxico são expressivas. Do lugar de professora leiga, por exemplo, ela fala em "*revisar conteúdos*" para ensinar, "*conteúdos*" referidos como "*um montão de coisa*"; professora formada, ela fala em "*renovar conhecimentos*".

Com todos esses *novos termos* os professores estão mostrando para mim, professora formada e professora deles, que eles *aprenderam a aprender*: aprenderam a (re)produzir alguns termos do discurso da pedagogia moderna.

7.2. Mudança no modo de considerar o trabalho docente

Pelo próprio título proposto, todas as redações narram as *trajetórias docentes* desses dezesseis professores: do seu ingresso no magistério, como professores leigos, ao credenciamento de sua formação, em cursos de ensino médio, na modalidade Normal. Ainda que sob um título comum, não há, evidentemente, uma homogeneidade no discurso dos professores quanto à percepção desse percurso. Para alguns, a experiência como professor leigo é significada como positiva; para outros, negativa. Uns se referem a uma atuação docente sempre bem sucedida e exitosa; outros questionam os resultados de seu trabalho como professores. O que se destaca, porém, é que as experiências relacionadas ao trabalho do *professor leigo* são frequentemente narradas com ênfase nas suas *dificuldades* e *insuficiências*.

Pela análise das redações, observa-se que depois de relatarem sua passagem pelo curso de formação em magistério (ou outros cursos de capacitação docente), as referências a *insuficiências* e *dificuldades* desaparecem, em geral, do discurso dos professores. Pode-se pensar que o curso provê uma outra condição, de *suficiência* talvez, a esses professores. Ser

professor formado é referido como um alvo sempre desejado, importante, capaz de promover mudanças no trabalho dos professores.

Em alguns textos, nota-se claramente a referência a um *antes* e um *depois* da formação em magistério. O que divide o discurso, portanto, é o *curso de formação*.

Na redação da professora Nora, por exemplo, os efeitos dessa passagem se mostram principalmente no **modo** como ela passa a se referir ao seu trabalho com *turmas multisseriadas*.

Referindo-se a si enquanto era *professora leiga*, Nora destaca os aspectos culturais e sociais de seu trabalho, as relações de cooperação existentes, a interação e participação das pessoas na construção da escola: "*surgio idéias dos pais em construírem uma escola na comunidade meu marido doou o terreno e em uma semana a escola estava pronta (...) junto com os meninos fomos limpando tudo ao redor (...) foi escolhido este local para dividir a distancia para todos (...) comemorava todas as datas comemorativas com festas até o padre da cidade vinha participar*". O trabalho docente não aparece em seu texto como uma tarefa exaustiva e ela não se diz insegura ou preocupada com o prosseguimento da escolarização de seus alunos que concluem a 4ª série em uma escola na zona rural. Nora não estabelece comparações entre a escola da cidade e a escola da zona rural, entre o aproveitamento dos alunos em turmas regulares e em turmas multisseriadas. Ela diz: "*cheguei na classe lá estavam trinta e dois alunos de sete a dezoito anos do pré a 4ª série (...) e eu não achei nada difícil as crianças todas animadas para mim era o dia mais feliz (...) trabalhei com alegria*".

Do lugar de *professora formada*, Nora tece outras considerações sobre o seu trabalho com *turmas multisseriadas*: "*é difícil mas se consegue. (...) separo os alunos em grupo (...) por série fica mais difícil (...). fico sempre com a preocupação tenho que preparar a quarta série bem, pois eles vão para a cidade e eu penso será que vai encontrar dificuldade (...) olha a insegurança que eu tenho por exemplo um aluno estuda em série regular o outro em multi-série como podem seguir o mesmo proveito? isto me angustia mas temos que continuar é preciso que os pais tenham seus filhos na roça pelo menos até a quarta série*". Como professora formada, Nora passa a acentuar a seriedade e a responsabilidade que envolve o seu trabalho; não fala mais em comemorações, festas ou alegria. Suas palavras são agora: *preocupação, dificuldade, cuidados, defeitos, insegurança, angústia*.

Na redação de Nora, podemos observar a ocorrência de mudanças tanto no *léxico* que ela emprega para referir-se ao seu trabalho, como nas *considerações* que ela faz acerca de suas atividades docentes, depois de ela tornar-se uma professora formada.

O professor João também faz considerações diferentes sobre o seu trabalho com crianças, conforme se refira ao *antes* ou ao *depois* do curso de formação. Antes, ele diz que trabalhava com *dificuldades*. Depois, seu trabalho *foi ficando mais fácil* porque ele aprendeu *métodos e técnicas* e passou a ser mais *criativo e dinâmico*:

"E comecei a trabalhar com 27 alunos de 1ª e 2ª série com muita dificuldade, porque não tinha experiência, e fui levando o barco pra frente mesmo com dificuldade. (...) Até que em

93 implantaram o Projeto Gavião I e II em Tucumã, onde tive nova oportunidade de retomar meus estudos. (...) A partir do ano que comecei fazer o magistério tudo foi ficando mais fácil, porque passei a ser mais dinâmico, criativo e aprendi métodos e técnicas para trabalhar com as crianças" (João).

A professora Alva também faz o registro dessa diferença: "A minha experiência como professora leiga, foi as das piores que aconteceu em minha vida. (...) A minha experiência como professora formada em magistério foi maravilhosa" (Alva).

Esse modo positivo de se referir ao trabalho docente a partir da conclusão do curso de formação, também pode ser observado no texto de outros professores:

"no ano de 1999 terminei de concluir o magistério, no mesmo ano que concluir o Magistério, voltei a trabalhar mas com uma visão totalmente diferente da que eu tinha passado antes. Por que eu passei a ter uma formação melhor como por ex: planejar uma aula, como trabalhar com os alunos, e ter uma relação gostosa entre professor e aluno" (Clara).

"Quando concluí o 2º grau em dezembro de 1992, fui convidada a trabalhar com as disciplinas: português e matemática de 5ª a 8ª série. Adorei o convite pois todos aquele já tinham estudado comigo e nem só por isso, mas porque eu já me sentia mais segura na sala de aula" (Maria).

Há mudanças também no modo de considerar a escola, como se pode notar na redação da professora Gleice: referindo-se ao tempo do antes de ingressar no curso de formação, a escola é descrita por ela como "ranchinho", "escolinha"; ela diz que a escola "não tinha carteiras, os alunos sentavam em bancos feitos com ripas de açaí pregadas em tocos de madeira que às vezes caíam e até machucava as crianças". Do lugar de quem estava cursando o magistério, ela diz: "com o passar do tempo, as escolas começaram a melhorar, já estavam construídas de tábuas. Assim as condições de trabalho também melhoraram, já era mais fácil conseguir material didático e merenda escolar".

É interessante notar que essa mudança no modo de considerar o trabalho docente e a escola, promovida pelo curso de formação, aponta para algo que é sempre melhor⁷⁹. De todas as redações, apenas uma faz uma consideração contrária a isso: "Nessa trajetória de vida profissional prematura, leiga e mesmo depois do magistério foram muitos anos de luta, renuncia pessoal e pouca recompensa do ponto de vista material" (Carmem).

É possível observar ainda um outro efeito da passagem pelo curso de formação em magistério no discurso dos professores. Em alguns casos, o discurso apresenta dois registros da imagem do professor leigo que eles foram um dia: um registro, feito antes da referência ao curso de formação, que resguarda uma imagem **positiva** do professor leigo, e outro registro, feito depois da referência ao curso de formação, em que esse mesmo professor leigo passa a ser reconhecido com uma conotação **negativa**, como "menos" professor. Esses diferentes registros coexistem no discurso dos professores. Os dois têm positivities. São formas diferentes de se reconhecer como professor leigo.

⁷⁹ Conforme já assinalado no item 6. deste mesmo capítulo da tese.

No primeiro registro, com todas as *insuficiências* e *dificuldades* assinaladas, o professor leigo é reconhecido **positivamente** como professor: ele tem *disposição, entusiasmo e crença em sua capacidade (leiga) de ensinar*. No segundo registro, porém, essas qualidades já não são mais consideradas suficientes para que se ocupe o lugar de mestre. Veja-se como, falando do lugar de *professor formado* (ou em processo de formação), os mesmos professores que antes se referiam positivamente à docência leiga passam a apreciar **negativamente** a si e ao seu trabalho. É como se os *erros, falhas e insuficiências* relativos à sua *docência leiga*, só pudessem ser reconhecidos depois de eles se tornarem *professores formados*:

"Sei que tenho muitas falhas e que precisa ser trabalhada. (...) Sou uma pessoa que me considero vitoriosa e abençoada por Deus pois quando chego a pensar que eu era antes, e olho para mim hoje, vejo que valeu apenas eu acreditar em Deus e segundo em mim" (Alva).

"Cursando o magistério, descobri que muita coisa que eu fazia estava errada, a partir daí comecei a corrigir os erros para que os alunos não ficassem prejudicados" (Gleice).

"no mesmo ano que concluir o Magistério, voltei a trabalhar mas com uma visão totalmente diferente da que eu tinha passado antes. Por que eu passei a ter uma formação melhor" (Clara).

Veja-se, por último, a frase com que a professora Ilca encerra a sua redação:

"Em 1999 concluí o magistério que me deu o direito de deixar de ser professora leiga, pois era o que eu mais sonhava em minha vida".

A negação da condição de ser professora leiga parece ser mais forte que a afirmação de ser professora formada, para Ilca. *Tornar-se professora*, para ela, é ter "*o direito de deixar de ser professora leiga*". É significativo que Ilca só diga isso ao final de sua redação, quando ela enuncia seu discurso do lugar de professora formada.

7.3. Mudança na apropriação do lugar de professor

A condição de ser professor leigo não é apenas a de *precariedade, falta e insuficiência*, como morar na zona rural, ter pouco conhecimento, trabalhar em escolas precárias, não ter material, ter escolarização incompleta. A questão que se sobressai nas redações é que o professor leigo aparece freqüentemente remetido a uma condição de *assujeitamento*⁸⁰, numa posição em que ele não está completamente **apropriado** de suas ações e do lugar que ocupa. O lugar do professor leigo é, quase sempre, proposto por um terceiro; ele é, na maioria das vezes, um professor *convocado*.

Pela análise das redações, podemos dizer que *ser professor leigo* é estar em uma posição de *não escolha*, posição em que um "outro" é o agente da ação, e o professor leigo, o sujeito

⁸⁰ Isto, não obstante os movimentos *empreendedores e inaugurais* que os professores realizam. Tais posições não são lineares em seus discursos.

passivo que sofre a ação desse "outro". *Tornar-se professor formado* é fazer a passagem para uma posição de escolhas, de resoluções. *Ser professor formado* é estar *apropriado do lugar de professor*. O curso de formação promove mudanças de lugar subjetivo no discurso dos professores.

A *mudança na apropriação do lugar de professor* pode ser observada em quase todas as redações. Nelas, em geral, há um movimento de superação gradativa de uma condição inicial onde os professores estão mais à mercê da ação de um terceiro, para uma condição em que são, eles próprios, os sujeitos de suas ações. O curso de formação em magistério (ou outros cursos destinados à capacitação docente) é o marco dessa passagem de uma posição a outra.

A redação da professora Gleice é exemplar nesse sentido. Quando ela fala do lugar de professora leiga, sua construção narrativa coloca sempre no "outro" a gestação de seu lugar de professora:

"Certo dia (...) a professora me fez a proposta para assumir uma das turmas da escola no ano seguinte"; "No começo do ano letivo de 1988, a professora da escola fez uma reunião com os pais e me apresentou a eles dizendo que eu estava disposta a assumir uma das turmas. Os pais acharam o máximo (...) Então os pais não perderam tempo"; "Cheguei a pensar em desistir, mas a outra professora estava sempre me animando"; "Durante esse primeiro ano de experiência, sofri bastante, cheguei a desesperar e abandonar a sala com os alunos, decidida a não voltar mais ali para lecionar (...). Mas uma semana depois os pais fizeram uma reunião e me convidaram para participar. Depois de muito debate na reunião os pais pediram para que eu voltasse a trabalhar (...). Diante do apelo dos pais e dos alunos, não tive outra opção, acabei voltando para a escola"; "No início do ano de 1989, foi implantada uma escola mais próximo da minha casa. Então fui contratada para trabalhar nela" (Gleice).

Como professora leiga, Gleice aparece como uma professora *sem opção*. Ela não escolhe: recebe *proposta*, *convite*, *pedidos*, *apelos*. Ela mostra que não pode escolher, inclusive, deixar a sala de aula: *"não tive outra opção, acabei voltando para a escola"*.

O discurso de Gleice sofre uma mudança a partir da menção ao *"curso de alfabetização para capacitação de professores leigos"*. Ela diz: *"Não perdi tempo, engressei no curso e participei até o final"*. Logo em seguida, ela menciona seu ingresso no curso de formação em magistério: *"concluí o ensino fundamental através do supletivo e pude engressar no projeto Gavião II afim de cursar o magistério"*. Observe-se que Gleice emprega duas vezes o verbo *ingressar*; as duas vezes, no momento em que ela fala de cursos que a capacitam para ser professora. A partir desse trecho da redação, Gleice não diz mais que recebe *proposta* ou que é *contratada*, nem que recebe *convites* ou que lhe fazem *pedidos*, *apelos*. Ela agora *ingressa* em um lugar, por direito e/ou capacidade. Quando o termo *"engressei"* aparece em seu texto, podemos ver que o verbo está conjugado na 1ª pessoa do singular. Aqui Gleice aparece numa posição diferente de quando disse *"recebi uma proposta"*, *"fui contratada"*. Embora nessas outras expressões o verbo também esteja conjugado na 1ª pessoa, o seu emprego se dá na voz passiva. Naquele momento Gleice também se colocava na voz passiva, como alvo da ação do "outro".

Enquanto professora leiga, suas promoções são descritas como vindas de fora. Enquanto professora formada, suas promoções aparecem como resultado de uma conquista própria.

No final de sua redação, Gleice menciona sua oportunidade de fazer uma faculdade: "Não tive dúvida, escolhi o curso de Pedagogia pois gosto muito de trabalhar com crianças". Professora já formada, ela se mostra como alguém que *não tem dúvidas e escolhe*.

A mesma mudança pode ser observada na redação de Nora. Como professora leiga, Nora se mostra numa condição passiva: os acontecimentos são externos a ela, as coisas *vêm* de fora e são oferecidas por um "outro":

"ela me dava oportunidade"; "Dona Dirce me mandava"; "veio outra professora"; "Veio a emancipação da cidade"; "veio uma diretora"; "Dona Nara me disse (...) vou lhe colocar como professora"; "um dia de manhã chegou alguém"; "ele vinha nos visitar"; "veio ele e os pais pediram o casamento"; "surgio idéias dos pais"; "os trzeiros por onde os meninos vinham"; "vinham de até 15 quilômetros"; "até o padre da cidade vinha participar" (Nora).

Depois que relata o seu retorno aos estudos e a conclusão do curso de formação em magistério, Nora aparece como o sujeito das ações, falando em primeira pessoa, na voz ativa:

"estudei por correspondência"; "terminei o primeiro grau"; "ingreeci no projeto Lumen"; "concluí o magistério"; "ia vinte quilômetros"; "mudei para cidade"; "eu corria pra sala"; "entrei em outro projeto"; "fiz o adicional em est. Sociais"; "comecei a empicar com a professora"; "fui para a classe enfrentando emplicação" (Nora).

Depois de formada, Nora se mostra em outra posição, até mesmo a de *avaliar* o trabalho de uma outra professora e de ocupar o seu lugar: *"ela ensinava mal e castigava muito (...). O prefeito me chamou para ocupar o lugar dela fui para a classe enfrentando emplicação e ameaças da ex-professora que já quis até me bater com vara de goiaba"*.

Observe-se ainda a redação de Ciça:

"No segundo ano [do curso de formação] eu já substituí professores nas escolas estaduais e desse tempo em diante eu nunca mais deixei de lecionar. Mesmo a sala não sendo minha, só substituição" (Ciça).

Depois de concluir o curso de formação, ela diz:

"Em 1995 eu fui chamada para trabalhar como professora titular numa escola do Município, depois de ter passado no concurso público municipal. O meu sonho estava se realizando totalmente naquele momento em que eu possuía uma turma minha mesmo. (...) após esse tempo eu consegui dobrar turno e ganhei outra turma em meu nome mesmo" (Ciça).

Toda a redação de Ciça mostra como ela foi passando do lugar de *professora substituta*, em que *a sala de aula não era sua*, para o lugar de *professora titular*, em que *a turma era sua mesmo* e em seu nome *mesmo*. Sua redação mostra que essa conquista foi se realizando

gradativamente, à medida que o lugar de professora foi sendo assumido como seu. Enquanto a turma não era sua *mesmo* e não estava em seu nome *mesmo*, parece que ela não podia se reconhecer professora *mesmo*.

Na redação da professora Ilca, lemos: "*fui obrigada assumir a turminha mesmo sem haver concluído a 4ª série*". Mais à frente, ainda na condição de professora leiga, ela diz: "*fiz uma prova a que me deu o direito de ingressar no supletivo*". Já se observa aqui uma mudança de posição discursiva: ela ingressa em um lugar por *direito*, e não por *obrigação*. No último parágrafo de sua redação, Ilca diz: "*Em 1999 concluí o magistério que me deu o direito de deixar de ser professora leiga, pois era o que eu mais sonhava em minha vida*". O *direito* de deixar de ser professora leiga é uma consequência da conclusão do curso de formação em magistério. O curso confere a ela uma autorização legal, um *direito*: o de ser professora *habilitada*. Ao que tudo indica, Ilca só pôde se reconhecer professora "*de verdade*" quando, por *direito*, ela *deixou de ser professora leiga*.

Outras redações ainda, como as de Édson, Carmem, Alva, mostram essa mudança discursiva quanto a *apropriação do lugar de professor*, conforme se vá passando da posição de *professor leigo* para a de *professor formado*. Note-se como, no final das redações, os professores aparecem no auge do lugar de sujeito, apropriados de suas ações e da sua condição de professor.

Muito embora essa *mudança na apropriação do lugar de professor a partir do curso de formação* seja um aspecto dominante nas redações, ele não é único. O mesmo professor que, na posição de *leigo*, aparece numa condição de *assujeitamento*⁸¹, é aquele que se refere, ao mesmo tempo, aos *atos empreendedores e inaugurais* que o levaram ao exercício da docência leiga. Naquelas circunstâncias a *apropriação* do lugar de *professor leigo* também ocorria, só que em outros termos, como mostra a análise das redações.

O *curso de formação em magistério* aparece, assim, como um *divisor fundamental no discurso dos professores*. Isto pode ser constatado pelas mudanças que se mostraram em suas narrativas: no *léxico*, no *modo* de considerar o trabalho docente, na *apropriação* do lugar de professor. Do ponto de vista formal, o curso de magistério é, por excelência, o *locos* para a aquisição de um conjunto de conhecimentos, de habilidades e de competências requeridos ao exercício da docência. Daí que ele seja, muito provavelmente, o disparador de tantas mudanças no discurso dos professores.

Por fim, se se considera que o relato da passagem pelo *curso de formação em magistério* se fez acompanhada de importantes mudanças no discurso dos professores, não se pode desconsiderar que esses professores eram, por ocasião da escrita das redações, alunos do *curso de pedagogia*. Muitos deles, inclusive, concluíram o seu texto fazendo referência a isso. Narrar *como se tornaram professores*, na posição de alunos de um *curso de pedagogia* provavelmente também teve os seus efeitos na escrita dessas redações. Não é por acaso que o professor Édson finaliza o seu texto assim: "*Para fazer esse trabalho irei me esforçar para que os erros que comete anteriormente não se repita e para isso estou aqui fazendo o*

⁸¹ Com todas as suas *dificuldades e insuficiências*, conforme assinalado no item anterior.

curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer um trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação".

8. A valorização do discurso da ciência: a importância do conhecimento

A **valorização do conhecimento** como um bem de grande estima social e, por decorrência, do professor como um profissional cuja função social é, dentre outras, a de transmitir conhecimentos, é indicada nas redações:

"desde o curso da 3ª série primária do ensino fundamental eu tenho uma admiração muito grande por pessoas que transmitem conhecimento que transformam a sociedade" (Elenir).

"Como é bom você ser útil para aquelas crianças e para toda uma sociedade. Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos" (Ciça).

"Porque o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento, para melhor aperfeiçoar o meu trabalho" (Alva).

Essa *valorização do conhecimento* também pode ser observada no próprio critério de escolha que alguns pais estabelecem para a indicação/aceitação de quem vai ocupar o lugar de professor. Os pais levam em consideração o nível de escolaridade que o "candidato" a professor possui; eles querem o "máximo", o que há de mais "raro" no lugar onde moram:

"No começo do ano letivo de 1988, a professora da escola fez uma reunião com os pais e me apresentou a eles dizendo que eu estava disposta a assumir uma das turmas. Os pais acharam o máximo, pois na época era muito raro encontrar pessoas por ali com o grau de instrução mais elevado do que o meu" (Gleice).

"Só no início de 89 devido o número de alunos muito grande fora da escola naquela comunidade, surgiu a necessidade de implantar uma escola. Como naquela época eu tinha a 6ª série os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor" (João).

A idéia da posse do *conhecimento* como um *atributo do professor formado* é mostrada no discurso de quase todos os professores. Por oposição, o *professor leigo* é definido como aquele a quem *faltam conhecimentos*. Ter ou não ter *conhecimento*, ter ou não ter *preparo* ou *experiência* para assumir a docência é uma questão crucial que atravessa a maioria das redações.

Os professores fazem diversas referências a uma certa condição de *insuficiência* sua, sempre remetida ao seu processo incompleto de escolarização:

"só tive a oportunidade de cursar até a 2ª série primária"; "fui obrigada assumir a turminha mesmo sem haver concluído a 4ª série" (Ilca).

"só tive a oportunidade de estudar até a 4ª série. (...) Fui convidada a trabalhar como professora leiga (...), alguns pais não gostaram porque eu não tinha o 2º grau" (Maria).

"Havia concluído apenas a 5ª série do ensino fundamental e não havia possibilidade de continuar estudando" (Gleice).

"tinha cursado somente a 4ª série do Ensino Fundamental" (Rose).

"Comecei a trabalhar sem nem uma formação porque tinha apenas a 5ª série" (Clara).

"só tinha o 1º grau" (Carmem).

"No ano de 1972, tinha apenas a 6ª série" (Nira).

"eu havia cursado somente a 5ª série do ensino fundamental" (Édson).

Eles assinalam ainda de outras formas aquilo que lhes *falta* ou é *insuficiente*:

"para minha decepção meu primeiro dia de aula foi péssimo, sabe aquele professor vazio, sem conhecimento, perdido no espaço? Assim estava eu. (...) é muito ruim a gente ser cobrada por algo que você não conhece". (Alva).

"Surgiu então minha primeira oportunidade como professora, não tinha nenhuma experiência, só mesmo um imenso prazer em exercer esta função" (Maria).

"Enquanto construíam [a escola], eu me enchia de entusiasmo preparando para dar aulas, com os poucos livros que a professora havia emprestado. Nem sabia se existia plano de aula, estava apenas revisando os conteúdos, pois já havia esquecido um montão de coisa e teria que relembrar para não passar vergonha diante das crianças. Depois de alguns dias de 'preparo', chegou o dia de começar as aulas" (Gleice).

"sabia muito pouco, minha letra era horrível" (Diva).

"era por onde eu passava para dar as minhas 'aulas vagas', sem experiência alguma (...) eu ficava quase louca sem saber o que estava ensinando, então pegava o conteúdo uns dois dias antes e estudava, para repassar depois" (Rose).

"arguntei que não tinha formação a altura que não era capacitada, não teve outro jeito assumi a turma. (...) tentei vários vestibulares e não passei. Creio que por (...) falta de tempo para rever, fazer leituras para sanar as dificuldades e lacunas deixadas pelos cursos de suplência. (...) me dediquei religiosamente aos estudos para superar minhas dificuldades" (Carmem).

"comecei a trabalhar (...) com muita dificuldade, porque não tinha experiência" (João).

"para mim foi muito difícil não tinha experiências. (...) não tinha estrutura e material compatível para realizar aquele trabalho" (Nira).

"acho que não poderia nem ser chamado de 'professor' pois eu havia cursado somente a 5ª série do ensino fundamental, seria até uma afronta, por eu não ter preparo algum. (...) mais uma vez fui convidado para assumir uma escola multisseriada (...) e mesmo ainda sem preparo fiz um trabalho razoavelmente bom. (...) minhas oportunidades de trabalho foram somente como profissional da educação, porém, creio que para isso preciso de preparação e aperfeiçoamento no setor em que atuo" (Édson).

"passei por muitas dificuldades (...). Tudo isso sem passar por nem um tipo preparação, para entender tudo aquilo que acontecia" (Lene).

Além dessa referência ao *conhecimento* como um *conjunto de conteúdos* que um professor deve dominar, também há referências ao *conhecimento* como um *saber didático* que supostamente instrumentaliza o professor para a ação de ensinar. Como ensinar? Como transmitir didaticamente os conteúdos escolares aos alunos?

"no dia seguinte seria meu primeiro dia de aula, como professora. Mas aí veio uma pergunta, dar aula de que? Como? de que jeito?"; "Sabe aquelas aulas monotonas vasia sem rendimento? era assim as minhas aulas" (Alva).

"dei aulas para aquelas crianças da forma como eu aprendi com os meus professores" (Maria).

"Nem sabia se existia plano de aula" (Gleice).

"era por onde eu passava para dar as minhas 'aulas vagas'" (Rose).

"passei a procurar outras pessoas com mais experiência para eu poder ter uma noção do que eu tinha que planejar para os alunos" (Clara).

"Foi minha primeira experiência em sala de aula, não sei de quem foi o milagre só sei que no final do ano a maioria das crianças estavam lendo" (Carmem).

Assim, de modo geral, os professores relatam que ingressaram no magistério desprovidos de condições formais (conhecimentos, habilidades, competências, experiência) para exercer a função docente. Tendo eles próprios o ensino fundamental incompleto, eles dispunham, predominantemente, de *entusiasmo*, *disposição*, *vontade*, *prazer*, *alegria*; alguns, mais que isso, tinham *certeza* e *crença* em sua capacidade de ensinar:

"fui em uma escola próxima da casa em que eu morava e falei com a diretora e perguntei se não estava precisando de professora? Ela disse que tinha uma turma de 1ª série que estava sem aula por falta de professor, o bom foi que ela nem me perguntou o meu grau de estudo, já foi logo me mandando ir na prefeitura com meus documentos pessoais.

(...) Mas aí veio uma pergunta, dar aula de que? Como? de que jeito?

Pois a escola não me deu nem um material!

No dia seguinte foi dar meu primeiro dia de aula que nem eu mesma sabia por onde começar, de uma coisa eu tinha certeza apartir daquele dia eu era uma professora, mesmo sem ter conhecimento, material na mão, mais sempre acreditando que eu poderia ser capaz.

(...) aí fui com a diretora para conversar, dizer que eu não estava conseguindo os meus objetivos, o primeiro era ser professora, e segundo fazer com que meus alunos aprendesse. Foi quando a diretora me falou uma frase que me colocou pra cima, que eu levava jeito para ser professora, bastava eu acreditar e lutar em busca deste sonho para eu me tornar uma professora ideal" (Alva).

"só tive a oportunidade de cursar até a 2ª série primária. Uma seca muito grande castigou a minha região e tivemos que sair da cidade e ir para o interior onde não havia escola.

Mesmo assim eu não desisti. Já sabia ler e escrever e não parei por aí, em minha casa havia um rancho de guardar carro de boi e meus vizinhos tinham várias crianças que não sabiam ler nem escrever. Eu muito peralta me achando o máximo, resolvi convidar as crianças para brincar em minha casa e a brincadeira era de escolinha. Eu toda feliz da vida continuei a ensinar mesmo de brincadeira, com isso várias crianças aprenderam a ler e escrever" (Ilca).

"Surgiu então minha primeira oportunidade como professora, não tinha nenhuma experiência, só mesmo um imenso prazer em exercer esta função" (Maria).

"Certo dia (...) a professora me fez a proposta para assumir uma das turmas da escola no ano seguinte. (...) resolvi aceitar a proposta. Mas tinha medo de não conseguir desenvolver um bom trabalho, mas pelo menos estava disposta a experimentar. Os pais acharam o máximo, pois na época era muito raro encontrar pessoas por ali com o grau de instrução mais elevado do que o meu. (...) Enquanto construía [a escola], eu me enchia de entusiasmo preparando para dar aulas. (...) Cheguei a pensar em desistir, mas a outra professora estava sempre me animando. (...) era compensador ver aquelas crianças cheias de entusiasmo por estar estudando.

No início do ano de 1989, foi implantada uma escola mais próximo da minha casa. Então fui contratada para trabalhar nela. Comecei o ano letivo com muita disposição" (Gleice).

"Em quanto estudava eu já ajudava a minha professora ensinando os colegas que ficavam atrasados (...), eu já gostava de ajudar. (...) e eu não achei nada difícil as crianças todas animadas para mim era o dia mais feliz tinha minha escola (...) trabalhei com alegria" (Nora).

"Muito bem! Comecei a trabalhar, quanto mais trabalhava mais apaixonada eu ficava, as crianças super carentes, mas tão lindas, cheias de esperanças. Amei!" (Diva).

"Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos, quer dizer isto pra me é ser professora. Eu já tinha um sonho de ser educadora desde criança, ser educadora era um sonho bonito e compensador era ensinar alguém. ela [a diretora] falava (...) que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora, e ficava muito feliz com o sucesso obtido, em troca seus pais me dava material escolar, o qual necessitava muito para os meus estudos" (Ana).

"Eu era apaixonada pela profissão de minha mãe e achava maravilhoso quando ela pedia que eu a substituísse na sala de aula. Depois de alguns anos, minha mãe fechou a escola por motivos de saúde e aí acabou minha alegria de ser 'professora por algumas horas'. Um dia uma senhora me convidou para dar aulas de reforço para o filho dela e eu ia alegremente todas as tardes ensiná-lo" (Ciça).

"A minha vontade de estudar era imensa, mas meu pai não deixava eu sair para outra cidade para continuar meus estudos. (...) Como era considerada uma menina esperta, curiosa, começaram a me procurar para ajudar as crianças a fazer as tarefas de casa e reforço nas lições na época das provas. Em troca me davam alguns trocados" (Carmem).

"No ano de 1972, tinha apenas a 6ª série, morava em uma fazenda que tinha muitas crianças sem estudar. (...) Vendo a preocupação daqueles pais, eu propus uma idéia para eles. Se eles quisessem eu daria aula para os filhos deles. Então foi assim que comecei a

trabalhar e comecei tomar gosto pelo trabalho, foi tanto que ensinei 2 anos sem ganhar nenhum centavo" (Nira).

"Iniciei a minha prática docente aos 16 anos de idade não foi por acaso, ou por falta opção, mas por vontade própria. Tudo começou quando recebi um convite para trabalhar a noite com uma turma de jovens e adultos.

Na época ser professora para me seria a melhor coisa que poderia me acontecer, então aceitei o convite e trabalhei um ano" (Lene).

Se ao professor leigo *faltam conhecimentos*, é isso o que esses professores vão buscar em cursos de capacitação ou no curso de formação em magistério. Como diz a professora Alva, para ser "*professor de verdade*" é preciso "*buscar mais conhecimento*":

"você fica como monitora e com isso você vai adquirindo experiência e conhecimento, eu achei maravilhoso esta chance que ela me deu de poder buscar mais conhecimento para poder ser uma professora de verdade"; "comecei a sentir que o meu conhecimento e minha visão já não era como antes"; "vou aprofundar cada vez mais o meu conhecimento porque para mim o importante é 'aprender a aprender'"; "o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento para melhor aperfeiçoar o meu trabalho" (Alva).

Outros professores também mencionam a busca pelo *conhecimento*, a vontade de *aprender*, de *estudar*, com o objetivo de *aprimorar* o seu trabalho:

"pretendo aprender muito mais com essa maravilhosa oportunidade que surgiu e me foi permitido estar cursando o 3º grau do curso de Pedagogia que sempre sonhei em fazê-lo por ser um curso lindo que temos aprendido muita coisa importante para o nosso dia a dia" (Maria).

"Reconhecendo que o conhecimento não é estático, já estou pensando em uma possível pós-graduação. Sei que é difícil, mas não é impossível e pretendo estar sempre renovando os conhecimentos" (Gleice).

"eu pretendia melhorar meus conhecimentos estudando, pois já tinha ouvido falar que tinha um projeto para a capacitação de professores" (Rose).

"Sempre procurando melhorar o meu ensino como professora, buscando sempre novos conhecimentos foi com tudo isso que me tornei uma professora" (Clara).

"eu fazia Estudos Adicionais em Língua Portuguesa, já com a intenção de me tornar uma boa professora" (Cica).

"Foi ai que retornei a estudar procurei ampliar meus conhecimentos para melhorar profissionalmente. (...) A partir de então tive a oportunidade de continuar a estudar e cursei o magistério (...) adquirindo mais conhecimentos. (...) creio que para isso preciso de preparação e aperfeiçoamento no setor em que atuo (...) para isso estou aqui fazendo o curso de pedagogia sem dúvida me aprimorar e me aproximar em fazer em trabalho mais perfeito e me realizar enquanto profissional da educação" (Édson).

"pretendo continuar estudando até a última hora" (Elenir).

"continuo sentindo cada vez mais vontade aprender mais e mais" (Lene).

O curso de formação em magistério provê, para a maioria desses professores, uma outra condição:

"Para mim quando eu tinha feito duas etapas comecei a sentir que o meu conhecimento e minha visão já não era como antes. Comecei a pesquisar, a questionar com outras pessoas, preparar meus **planos de aula**, que então nunca tinha feito e nem sabia **como fazer**. A minha experiência como professora formada em magistério foi maravilhosa, pois tinha realizado um sonho que era só meu e que Deus me deu o privilégio de alcançar, e com isso sempre procurei fazer meu trabalho como educadora, com seriedade, responsabilidade e acima de tudo com amor a minha profissão que sonhei desde criança. (...) quando chego a pensar que eu era antes, e olho para mim hoje" (Alva).

"eu me sentia mais segura na sala de aula, pois adquiri muitas experiências com a minha professora de estágio que muito orientava **como os formandos dar uma boa aula**. (...) foi uma ótima orientadora na minha formação profissional tirou muitas dúvidas naquilo que eu sentia dificuldade" (Maria).

"Cursando o magistério, descobri que muita coisa que eu fazia estava errada" (Gleice).

"passei a ter uma formação melhor como por ex: **planejar uma aula, como trabalhar com os alunos**, e ter uma relação gostosa entre professor e aluno" (Clara).

"tudo foi ficando mais fácil, porque passei a ser **mais dinâmico, criativo e aprendi métodos e técnicas para trabalhar com as crianças**" (João).

"cursei o magistério, onde tive a chance de trabalhar como professor no estágio da disciplina de prática de ensino, adquirindo mais conhecimentos" (Édson).

"cursei o magistério. (...) estou muito feliz com o desenvolvimento das minhas turmas, está sendo um sonho, pois a cada dia eu consigo conquistar o meu espaço dentro da educação" (Elenir).

O discurso desses professores registra que o *professor formado*, diferentemente do *leigo*, tem *conhecimento*. E esse conhecimento deve ser adquirido, reconhecido e legitimado oficialmente pela escola, pelo curso de formação, pois apenas isso o credencia, por "*direito*", a ser um "*professor de verdade*", aquele que porta um saber.

Ser professor formado é ocupar o lugar de *saber*. Fazer a passagem para esse lugar de saber é a promessa da escola.

9. O lugar de professor leigo ocupado a partir (e dentro) de uma rede discursiva que o autoriza e legitima

As redações mostram que a ocupação do *lugar de professor* se constrói na relação com *terceiros*. Nas histórias narradas há sempre a referência a um *outro* (real ou imaginário), o que permite afirmar a existência de uma **rede discursiva** que sustenta e legitima a inserção

da pessoa não habilitada ao magistério no *lugar de professor*⁸². O próprio professor faz parte dessa *rede* que constrói a sua autorização para a ocupação desse lugar.

Em suas narrativas, os professores fazem o registro da presença de diversos *outros* que participaram da construção da história de *como se tornaram professores*: familiares, diretores, amigos etc. No entanto, essa alteridade presente discurso dos professores não deve ser reconhecida única e exclusivamente na menção que eles fazem a esses terceiros que eles nomeiam. Essa alteridade não se reduz à presença de um outro semelhante. Além desses, outros sujeitos (nomeados ou não) aparecem em suas narrativas. Por exemplo, deve-se supor, necessariamente, a relação transferencial que os professores estabelecem com a *cena genérica da educação*: a transferência com o *discurso da pedagogia*.

Dentre os *outros* reais e concretos que os professores nomeiam em suas redações, há referências:

a) a uma Diretora ou Secretária de Educação:

"falei com a diretora e perguntei se não estava precisando de professora? (...) o bom foi que ela nem perguntou o meu grau de estudo, já foi logo me mandando ir na prefeitura com meus documentos pessoais"; "fui falar com a diretora que eu ia deixar a turma (...) eu achei maravilhoso esta chance que ela me deu de poder buscar mais conhecimento para poder ser uma professora de verdade"; "aí fui com a diretora para conversar"; "Foi quando a diretora me falou uma frase que me colocou pra cima, que eu levava jeito para ser professora" (Alva).

"A partir do segundo ano já tinha obtido experiência e a diretora daquela escola gostou da forma que eu dava as aulas (...). Então a diretora me deu uma 3ª série fui muito bem" (Maria).

"Um dia a diretora Dona Nara me disse Nora, você não tem idade para assumir uma cadeira de professora, mas eu vou lhe colocar como professora e me responsabilizo por você" (Nora).

"Um certo dia mudou a diretora do colégio em que eu estudava, pra perto da minha casa e logo foi ser minha professora e ficamos amigas. E como ela sabia que o meu objetivo era de ser professora um dia, então começou a me ajudar. (...) ela falava com os seus pais que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava" (Ana).

"reuníamos com a diretora da escola sede (...). Aquela pessoa me incentivou muito para que eu voltasse a estudar para concluir o magistério" (Nira).

"fui convidada pela Secretária de Educação Maria Aparecida para assumir a direção da escola" (Maria).

"Então fui convidada pela secretária de educação para poder substituí-la" (Clara).

⁸² Do ponto de vista legal, a docência leiga foi legitimada pelo próprio sistema educacional, que reconhecia só poder escolarizar crianças em localidades tão remotas e em condições tão precárias contando com professores leigos.

b) a uma professora ou a outros colegas:

"Desde quando cursei a 1ª série, com 10 anos de idade tive uma professora que me deixou apaixonada pela profissão. Ela era uma pessoa incomparável, meiga, carinhosa e muito gentil, com isso meu sonho era de ser professora e igualzinha a ela" (Ilca).

"dei aulas para aquelas crianças da forma como eu aprendi com os meus professores e todos eles aprenderam a ler, escrever e a fazer contas. (...) adquiri muitas experiências com a minha professora de estágio" (Maria).

"Certo dia (...) a professora me fez a proposta para assumir uma das turmas da escola no ano seguinte" (Gleice).

"eu me enchia de entusiasmo preparando para dar aulas, com os poucos livros que a professora havia me emprestado. (...) Cheguei a pensar em desistir, mas a outra professora estava sempre me animando" (Gleice).

"Em quanto estudava eu já ajudava a minha professora (...) acho que ela sabia o meu jeito e me dava oportunidade com isso fui aprendendo manejar a classe. (...) continuei substituindo a professora sempre que ela adoecia ou ganhava nê" (Nora).

"Então a professora me procurou e me pediu para ficar com a turma" (Carmem).

"quando eu tinha dificuldade pedia informações com os colegas de trabalho" (Maria).

"A parti daquele momento que aceitei o serviço, passei a procurar outras pessoas com mais experiência para eu poder ter uma noção do que eu tinha que planejar" (Clara).

"para mim foi muito difícil não tinha experiências, mas fui pedindo ajuda aos colegas" (Nira).

c) à família:

"Minha mãe sempre me diz que foi um dom que trusse desde pequena" (Alva).

"Desde muito cedo eu convivi com ambiente escolar, pois minha mãe era professora. (...) eu já substituí minha mãe uma vez ou outra" (Ciça).

"me espelhava muito na minha mãe" (Elenir).

"Minha mãe era professora em uma turma de 1ª série (...). e perguntou se eu ficaria com a classe de 1ª série, apesar de não querer, acabei trabalhando 03 meses. (...) Chegando ao município de São Félix do Xingu minha mãe logo se engajou no sistema educacional como professora novamente, e certamente por ser seu filho mais uma vez fui convidado para assumir uma escola multisseriada" (Édson).

"como não tinha idade de assumir um compromisso com a prefeitura o meu pai ficou sendo o responsável por mim" (Clara).

"a brincadeira era de escolinha, meu pai me deu a mão (...). Meu pai todo feliz fez questão de convidar todos os vizinhos. Para mim foi o máximo" (Ilca).

"pedia ao meu pai para me ajudar nas resoluções dos problemas, ficava até autas-horas da noite estudando, por que o meu pai só tinha tempo pra ajudar a noite" (Rose).

"Fui convidada por uma tia para dar aula para os filhos dela" (Maria).

d) aos pais dos alunos:

"a professora da escola fez uma reunião com os pais e me apresentou a eles dizendo que eu estava disposta a assumir uma das turmas. Os pais acharam o máximo (...) Então os pais não perderam tempo, construíram outro ranchinho bem próximo a escolinha para que eu a outra professora pudéssemos trabalhar. (...) Mas uma semana depois os pais fizeram uma reunião e me convidaram para participar. Depois de muito debate na reunião os pais pediram para que eu voltasse a trabalhar (...). Diante do apêlo dos pais e dos alunos, não tive outra opção" (Gleice).

"surgio idéias dos pais em construírem uma escola na comunidade (...) me convidaram para ser a professora" (Nora).

"os pais de 25 crianças sem acesso a escolinha por causa da distância me pediram para dar aula também para seus filhos" (Rose).

"os pais acharam que eu era a pessoa ideal para ser o professor. Eles fizeram o convite (...). Várias vezes pensava em desistir e os pais pedia para eu continuar trabalhando" (João).

"Vendo a preocupação daqueles pais, eu propus uma idéia para eles. Se eles quisessem eu daria aula para os filhos deles. Então foi assim que comecei a trabalhar" (Nira).

e) a outras pessoas:

"era muito querida por todos ali, tanto pelos alunos, como os colegas e os pais" (Maria).

"fui convidada pra ser professora na escola da minha igreja, pois todos já tinha visto o meu trabalho e conhecia bem" (Ana).

"Um dia uma senhora me convidou para dar aulas de reforço para o filho dela" (Ciça).

"Como era considerada uma menina esperta, curiosa, começaram a me procurar para ajudar as crianças a fazer as tarefas de casa e reforço nas lições na época das provas. Em troca me davam alguns trocados" (Carmem).

"uma coordenadora que ouviu o nosso diálogo pediu que eu entrasse num determinado ônibus que ela iria me encaminhar pra fazer a prova" (Diva).

"fui convidado para assumir uma escola multisseriada (...) não me senti muito impolgado, no entanto com o incentivo de amigos e da comunidade decidi encarar mais aquele desafio" (Édson).

"O prefeito me chamou para ocupar o lugar dela fui para a classe enfrentando emplicação e ameaças da ex-professora" (Nora).

"dava aula de reforço de 1ª a 4ª série para os meus dois sobrinhos e alguns vizinhos e assim ia conquistando o meu espaço ganhando algumas gorjeta para pagar o ônibus de ir para a escola" (Elenir).

Observe-se ainda a redação de Nora. Algumas vezes ela se reporta a um sujeito anônimo, impessoal:

"Este trabalho tem a finalidade de mostrar ao leitor ou leitora minhas dificuldades e alegrias na vontade de ser professora";

"é difícil mas se consegue começa assim";

"Vou escrever um pouco do meu trabalho em sala de aula".

Nessa *rede discursiva* de muitos *outros*, reais ou imaginários, deve-se considerar ainda a interlocução que os professores estabeleceram comigo na escrita das redações⁸³. Havia expectativas recíprocas em jogo na elaboração daqueles textos. Eu era, portanto, co-enunciadora⁸⁴ dos discursos produzidos por eles.

Essa interlocução comigo mostrou-se, em alguns casos, na forma de perguntas:

*"sabe aquele professor vasio, sem conhecimento, perdido no espaço? Assim estava eu";
"Sabe aquelas aulas monotonas vasia sem rendimento? era assim as minhas aulas (Alva).*

"um aluno estuda em série regular o outro em multi-série como podem seguir o mesmo proveito?" (Nora).

Ou, no emprego de uma palavra dúbia, e que me "convocava" para a cena do texto:

"Porque é muito ruim a gente ser cobrada por algo que você não conhece" (Alva).

"Como é bom você ser útil para aquelas crianças e para toda uma sociedade" (Ciça).

"veja para ensinar uma conta eu paro até quatro vezes"; "olha a insegurança que tenho por exemplo" (Nora).

"Porque eu acho essa profissão linda e é gratificante vermos os resultados de nosso trabalho se evoluindo. (...) Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos" (Ciça).

⁸³ A escrita das redações foi uma solicitação minha, professora formadora daqueles professores, em um curso de pedagogia.

⁸⁴ Conforme afirmado no item 1.2. do *I Capítulo* desta tese, todo discurso (inclusive o *escrito*) supõe sempre a presença de um interlocutor, ainda que imaginário.

Outras vezes, a interlocução estabelecida comigo apareceu na referência que os professores fizeram ao *curso de pedagogia* como um fato *concreto e atual*; estava pressuposto que a situação mencionada me era familiar:

"Em 1999, surgiu a oferta dos cursos pela Unama e UFPA. Não exitei fiz minha inscrição (...). Graças a Deus fui classificada e aqui estou aprendendo, vivenciando mais uma etapa da minha vida pessoal e profissional" (Carmem).

"Para fazer esse trabalho irei me esforçar para que os erros que comete anteriormente não se repita e para isso estou aqui fazendo o curso de pedagogia" (Édson).

"pretendo aprender muito mais com essa maravilhosa oportunidade que surgiu e me foi permitido estar cursando o 3º grau do curso de Pedagogia que sempre sonhei em fazer-lo por ser um curso lindo que temos aprendido muita coisa importante para o nosso dia a dia" (Maria).

"Agradeço muito a Deus e meus familiares por a força que vem dando-me para eu concluir este curso que será muito importante para a minha prática" (João).

A análise das redações mostra, portanto, que o lugar de professor é construído tendo um *outro* como referência numa *rede discursiva* que sustenta e legitima esse lugar. Deve-se considerar, porém, que, nas redações, essa alteridade não está apontada exclusivamente, nem necessariamente, na concretude de uma outra pessoa que aparece nomeada no discurso. A análise mostra que essa alteridade se denuncia na própria formação discursiva. No caso, é o *discurso da pedagogia moderna* que aparece como um outro *sujeito* nas redações.

A transferência institucional que os professores estabelecem com a prática discursiva pedagógica é mostrada nas cenas que eles mobilizam e apresentam em suas narrativas. Com efeito, essas cenas nos permitem identificar que aspectos do discurso da pedagogia moderna eles reconhecem como natural e legítimo acerca do que é *ser professor*.

CAPÍTULO IV - Os dispositivos discursivos da pedagogia moderna

Como já registrado, na análise que realizei das dezesseis redações procurei assinalar, numa primeira etapa, os aspectos mais *singulares* da produção discursiva de cada professor, aquilo que é insólito em cada história narrada, aquilo que nos surpreende como uma fala incomum: como cada um vê e significa a *sua* história de *como se tornou professor* (Capítulo II).

Numa segunda etapa, procurei destacar alguns temas recorrentes que se apresentaram no conjunto das redações, que organizei como sendo *regularidades discursivas*, como efeito da análise (Capítulo III).

Para fins desta tese, e considerando o *objetivo* de minha pesquisa, optei por trabalhar com as *regularidades* que se manifestaram no discurso desses professores, para compreender *como eles se tornaram professores à margem do sistema oficial de formação e credenciamento*. Ou seja, para identificar e compreender, a partir da análise de suas regularidades discursivas, *quais dispositivos os autorizaram e legitimaram, na condição de leigos, a ocupar o lugar de professor*.

Como já afirmado no Capítulo III, trabalhar com as *regularidades* que se apresentam no discurso dos professores não significa desconsiderar as *singularidades* que esse discurso dispõe. Mesmo na *repetição* de um determinado tema, cada discurso é *único, singular*. O que não se pode perder de vista, porém, é o *matriciamento institucional* do sujeito que fala: em suas *cenais discursivas singulares*, os professores estavam o tempo todo dialogando com um *intercontexto institucional*. Assim, o discurso desses professores, naquilo que ele porta de mais singular, não esteve em momento algum desligado do que eles reconhecem⁸⁵ como natural e legítimo acerca do que é *ser professor*. Isto porque, a construção de qualquer *cenografia* pressupõe sempre a reapropriação de uma *cena genérica*. Neste caso, trata-se da *cena genérica da pedagogia moderna*, já que esses sujeitos falam a partir do lugar de professor. Isto pôde ser constatado, neste trabalho de tese, pelas próprias *cenais* que foram mobilizadas pelos professores na *transferência* que eles estabeleceram com o *discurso pedagógico*, e que se apresentaram, por exemplo, como *regularidades discursivas* nas redações⁸⁶; *cenais* que expressam e atualizam o *discurso da pedagogia moderna*.

Concluído o trabalho de identificação e organização das *regularidades discursivas*, o passo seguinte foi o de identificar e caracterizar alguns aspectos da *cena genérica da pedagogia moderna* correspondentes às *cenais enunciadas nas redações*. A questão que se configurou foi: quais são os procedimentos discursivos institucionais que os professores evocam nas *cenais* transferenciais genéricas mobilizadas nas redações? Ou seja, o que caracteriza (particulariza) para eles a *cena genérica da pedagogia moderna*?

⁸⁵ Reconhecimento entendido aqui como "efeito das práticas instituídas; ou seja, aquilo que imaginariamente, e sem se dar conta à consciência, alguém produz como legitimação e naturalização do vivido" (Guirado, 2004, p.43).

⁸⁶ Devo observar aqui que, mesmo as falas que se mantiveram *diferenciadas*, aquelas que *não se repetiram* no conjunto das redações analisadas e, portanto, não se constituíram como *regularidades*, também estão ligadas, de forma muito particular, à *cena genérica da pedagogia* (*discurso da pedagogia moderna*).

Não faria sentido neste trabalho apresentar "a" *cena genérica da pedagogia moderna* para cotejar, dedutivamente a partir dela, o discurso dos professores. Meu propósito, neste capítulo, é o inverso: colocar em evidência alguns *dispositivos discursivos da pedagogia moderna*, tal como os próprios professores os suscitaram e expressaram em suas redações e que organizei como *regularidades discursivas*. Tais *dispositivos*, que apresento sob a forma de temas, são:

- o protagonismo do sujeito;
- o tema da infância;
- o poder da racionalidade: a ciência como instrumento de conhecimento e de ação;
- o mito do progresso e do futuro;
- a pedagogia da universalidade: a arte de ensinar tudo a todos;
- A conformação do sistema de ensino moderno: a escola como instituição de ordenamento e credenciamento social.

Com o assinalamento desses *dispositivos* pretendo ressaltar como os professores, em suas *produções discursivas*, repetem e legitimam em suas rotinas pedagógicas o *discurso da pedagogia moderna*, por efeitos de reconhecimento e desconhecimento⁸⁷.

Cabe então, nesse ponto do trabalho, apresentar como tenho tomado esse *discurso da pedagogia moderna* a que venho me referindo.

1. A pedagogia moderna

O que se costuma denominar de *pedagogia moderna* corresponde à produção do discurso pedagógico no decorrer do longo período da Modernidade: do final do século XV, com o fechamento do ciclo histórico-cultural denominado Idade Média, até os dias atuais.

O processo de desenvolvimento do discurso pedagógico moderno já foi exaustivamente analisado por diversos estudiosos, de diferentes correntes teóricas, que se utilizaram de diferentes princípios de classificação na abordagem do tema: histórico, sociocultural, filosófico, político, dentre outros. Essa produção encontra-se suficientemente disponível na literatura educacional atual. Não é meu propósito, neste item, refazer todo o amplo e complexo percurso desse discurso até os dias atuais, mas situá-lo genericamente no quadro das grandes transformações ocorridas com o advento da Modernidade, apoiada especialmente nas obras de Franco Cambi (1999), Philippe Ariès (1960), Mario Manacorda (1989), Mariano Narodowski (2001 e 2004), e nas obras de autores clássicos, como Jan Amos Comenius (1657), Descartes (1637) e Jean-Jacques Rousseau (1762), dentre outros.

A Modernidade tem como característica fundante o rompimento instituído com o período que a precede, o medievo. A Idade Média valorizara

⁸⁷ *Reconhecimento* da legitimidade de suas práticas discursivas como constituintes (e instituintes) do discurso da pedagogia moderna, e *desconhecimento* da relatividade dessas mesmas práticas, que representam uma possibilidade, entre várias, de realização do discurso pedagógico.

"os grandes organismos coletivos (a Igreja ou o Império, mas também a família e a comunidade), favorecendo o bloqueio de qualquer mudança e intercâmbio social. Essa sociedade de ordens era também uma sociedade governada pela autoridade política, religiosa e cultural, representada no grau máximo pelo imperador e pelo papa, que eram os avalistas da ordem social e cultural, como também os intérpretes e os símbolos da ordem do cosmos, estabelecida pelo ato divino da criação" (Cambi, 1999, p.196).

Essa sociedade, medieval, entra em crise

"quando a Europa se laiciza economicamente (com a retomada do comércio) e politicamente (com o nascimento dos Estados nacionais e sua política de controle sobre toda a sociedade), mas também ideologicamente, separando o mundano do religioso e afirmando sua autonomia e centralidade na própria vida do homem; quando a Europa (...) se abre para o mundo: com as descobertas geográficas, com seus comércios, seus intentos de colonização, política e religiosa; quando a própria cultura sofre uma dupla e profunda transformação: radica-se no homem e nas suas cidades, isto é, liga-se à experiência da vida individual e social, independentemente de qualquer hipoteca religiosa, redescobrimo o valor autônomo do pensamento e da arte, ou então se dirige para um novo âmbito do saber - científico-técnico - que quer interpretar o mundo 'iuxta propria principia' e transformá-lo em proveito do homem" (Ibid., p.196).

O desmanche da ordem medieval permitiu a formação de um novo ciclo histórico-cultural, a Modernidade, que se configurou como uma *revolução* em diversos âmbitos: 1) econômico: criação de condições propícias para uma comercialização aberta de bens e produtos e para a acumulação, que inaugura o sistema mercantil capitalista; 2) geo-político: liberdade de circulação, concentração demográfica nos burgos, descoberta e colonização de novas terras e povos; 3) social: formação e ascensão de uma nova classe, a burguesia, delineando-se uma nova concepção de mundo (laica, racionalista, individualista, formalmente libertária e igualitarista) e novas relações de poder (propriedade privada, democracia republicana); 4) político: emergência do Estado moderno (poder progressivamente realizado por meio de instâncias representativas da vontade coletiva); 5) religioso: emancipação da visão religiosa dogmática do mundo e da vida; 6) cultural: emergência do sujeito livre, responsável, racional, que quer compreender o mundo (de forma lógica e científica), para controlá-lo em seu próprio benefício; e 7) pedagógico: educação (formação do sujeito) fundada na liberdade, na capacidade do sujeito de pensar, de refletir, de compreender e transformar o mundo.

Enquanto *revolução pedagógica*, a Modernidade opera muitas, diversas e profundas mudanças:

*"Mudam os **fins da educação**, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como 'artifex fortunae suae' e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas conseqüências. Mas mudam também os **meios educativos**: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a **escola**, bem como*

*novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo (...). Enfim, mudam também as **teorias pedagógicas**, que se emancipam de um modelo unitário, definido a priori e considerado invariante, e tomam uma conotação histórica e empírica, encarregando-se das novas exigências sociais de formação e de instrução, modelando fins e meios da educação em relação ao tempo histórico e às condições naturais do homem, que, portanto, deve ser estudado cientificamente (ou mais cientificamente, pelo menos), de modo analítico e experimental, seja nas suas capacidades de aprender seja nos seus itinerários de crescimento físico, moral, social" (Ibid., p.198-99) (Destques meus).*

Na Modernidade, a **educação** se reconfigura, pois, como saber e como prática, em atendimento às novas demandas existentes: *"a formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos" (Ibid., p.198).* A **escola** passa a ser a instituição educativa especializada para a formação do homem moderno: *"uma escola que instrui e que forma, que ensina conhecimentos mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina" (Ibid., p. 205).* O **currículo** de estudos também se renova: a nova cultura escolar nasce com a recuperação da educação clássica greco-romana (humanismo pedagógico), sofre a influência dos novos saberes (matemática, ciências empíricas e experimentais), e chega ao seu apogeu com o iluminismo. A **pedagogia** se institui como ciência: *"como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo";* e como saber social, reconhecendo-se *"como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco, até o dirigente" (Ibid., p.199).*

Nesse complexo processo de redefinição do papel social da educação, os **saberes pedagógicos** também se complexificam e pluralizam, e se organizam em novas e conflituosas (descontínuas) formas. De fato, afirma Cambi, a educação moderna

"tende a recusar o modelo da teoria pedagógica inspirado pelo pensamento metafísico, e em particular metafísico-religioso, que todavia não desaparece, mas perde terreno, perde a unicidade como modelo para dar espaço também a outros itinerários de teorização. Estes se ligam mais estreitamente ao empirismo, ao tempo histórico, às necessidades da sociedade, às ideologias que a percorrem, ativando assim um feixe de tipos, de modelos de saber pedagógico que atravessam, num jogo complexo, toda a Modernidade, até chegar a nós. São modelos sobretudo sociopolíticos e científicos de pedagogia que irrompem ao lado do modelo metafísico, que corroem sua hegemonia e dão lugar a um processo intensamente dialético, posto que plural e conflituoso: processo que, entretanto, afina a teorização pedagógica, alarga a área de sua problematidade, desenvolve sua polivalência e permeabilidade social, ativando, na época contemporânea, ulteriores sofisticções na direção antropológico-filosófica ou epistemológica, que complicam sua identidade como saber e seu processo de teorização" (Ibid., p.212).

Apesar da novidade que representa, o discurso pedagógico moderno guarda algumas continuidades com relação aos outros discursos pedagógicos que o precederam

historicamente (*paidéia* grega, educação romana, educação medieval cristã etc.). Internamente, o discurso pedagógico moderno não se apresenta de forma monolítica, nem linear e homogêneo. Como todo produto histórico e cultural, ao longo dos cinco séculos em que ele vem sendo elaborado, ele manifesta rupturas, saltos, retrocessos e desenvolvimentos.

É dentro desse quadro complexo, plural e inacabado, visto à luz destes traços fundamentais, que procuro situar e compreender o discurso dos professores leigos, considerando as transferências que eles estabeleceram com o discurso da pedagogia moderna.

Como uma opção metodológica, delimitei o período entre o século XV e XVIII (considerado como o tempo matricial da chamada *pedagogia moderna*) para servir de referência histórica e conceitual às minhas considerações.

2. O discurso da pedagogia moderna nas redações

Segundo o pedagogo argentino Mariano Narodowski (2001), a configuração da pedagogia moderna, é o "*processo em que o discurso pedagógico se converte em um campo mais ou menos previsível, com regras de formação mais ou menos constantes e com mecanismos discursivos usualmente invariáveis*" (p.17). Nessa perspectiva, o discurso pedagógico deve ser entendido "*não como a fonte a partir da qual se deverão explicar todos os processos educativos mas sim, e reciprocamente, como um guia que dota de determinados sentidos a realidade educacional*" (*Ibid.*, p.14). O discurso pedagógico é "*aquilo que nos faz dizer o que dizemos, aquilo que outorga significados aos conceitos que se constroem, aquilo que categoriza e ao mesmo tempo dota de instrumentos específicos nosso pensamento no que diz respeito ao pedagógico*" (*Ibid.*, p.8).

Com efeito, a pedagogia moderna estabelece "*uma normalidade baseada no recorte de alguns dos dispositivos discursivos sobre os quais opera. Normalidade que consiste na instalação de uma certa regularidade nos enunciados e em seu funcionamento, assim também como no conteúdo básico de alguns deles*" (*Ibid.*, p.187).

Foi com essa compreensão de pedagogia - entendida como uma "*produção discursiva destinada a reger e explicar a produção de conhecimentos [e a ação pedagógica] no âmbito educativo-escolar*" (*Ibid.*, p.21) - que pude identificar, no quadro da pedagogia moderna, alguns temas correspondentes às *regularidades discursivas* manifestadas nas redações. Reconheço essas *regularidades* enunciadas pelos professores, portanto, como aspectos constituintes e instituintes do *discurso da pedagogia moderna*.

Assim sendo, neste item da tese coloco em evidência, sob a forma de temas, alguns *dispositivos discursivos da pedagogia moderna* tais como os próprios professores os enunciaram em suas redações como *regularidades discursivas*. Embora haja correspondência, não há propriamente uma coincidência entre uma coisa e outra.

2.1. O protagonismo do sujeito⁸⁸

*"Com apenas 10 anos de idade, nunca tinha ido a escola.
Pois nem registrada eu era,
e como matricular em uma escola sem registro de nascimento?
Aí então foi que meu sonho falou mais alto, eu ainda um dia quero ser professora.
No dia seguinte foi a casa da senhora que era dona do Cartório de Ofício
e me ofereci para ser babá dos dois filhos gêmeos dela,
em troca ela tiraria meu registro e me colocasse na escola" (Alva).*

Em suas narrativas de *como se tornaram professores*, os professores se apresentaram como protagonistas de sua própria história, enfatizando a afirmação de uma vontade própria, uma notável determinação em realizar seus projetos de *tornar-se professor*, e demonstrando um empenho incomum em investir e comprometer-se com o magistério. Os professores se apresentaram como autores de suas conquistas. Instituíram-se, eles mesmos, a si mesmos, no lugar de professor.

Na Modernidade, o homem é visto como o centro do universo. O *logos*⁸⁹ moderno é humano (antropológico), e não mais divino (teológico), como no medievo. Nessa nova ordem, antropocêntrica⁹⁰, o que entra em jogo sobretudo é a liberdade humana, a afirmação de que o sujeito, na sua individualidade, é livre, autônomo, responsável e, em consequência, protagonista e condutor da história. Ademais, o homem moderno é também o sujeito do conhecimento: munido de sua fé na razão, com suas *idéias claras e distintas* (Descartes), o homem moderno quer conhecer metodicamente a realidade, para compreendê-la e para prever e controlar os seus acontecimentos. No mundo moderno, nenhum sentido está dado de partida; o homem os constrói, racionalmente.

Esse novo homem que emerge com a Modernidade, pode ser melhor compreendido em relação às mudanças que se processaram na passagem do mundo medieval para o moderno.

O declínio da ordem econômica medieval, organizada em torno dos feudos - unidades fechadas de economia baseadas na agricultura -, permitiu ao homem ultrapassar as fronteiras geográficas e culturais de comunidades restritas e, no limite, alcançar o mundo (um *novo mundo*). O novo homem é livre para circular, para estabelecer contatos com

⁸⁸ O termo *sujeito* aqui empregado corresponde ao sujeito cognoscente e racional, sujeito da razão iluminista, conforme Stuart Hall: "*O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou 'idêntico' a ele - ao longo da existência do indivíduo*" (Hall, 1992, p.11).

⁸⁹ *Logos*: "(do grego *legein*: falar, reunir) Na língua grega clássica equívale a 'palavra', 'verbo', 'sentença', 'discurso', 'pensamento', 'inteligência', 'razão', 'definição', etc. Supõe-se que em seu sentido etimológico originário de 'reunir', 'recolher', estaria contido o caráter de combinação, associação e ordenação do *logos*, que daria assim sentido às coisas" (Dicionário Básico de Filosofia, 1991, p.154).

⁹⁰ Comparativamente à medieval, teocêntrica.

novas terras e povos, para conhecer diferentes culturas, para trocar seus bens e mercadorias. A economia é de intercâmbio (economia de mercado), da mercadoria e do dinheiro, de artesãos e mercadores. O centro vital da nova sociedade são as cidades, organizadas em comunas. O homem é livre para comercializar e acumular riqueza.

"O homem da nova civilização, uma vez adquirida a consciência de poder ser o artífice de sua própria história, quer viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes; para isso, mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes (...). O mundo não é mais lugar de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem" (Cambi, 1999, p.224).

O novo homem também é livre para professar qualquer que seja a sua fé, ou ateísmo. Com o rompimento da unidade do cristianismo, até então considerado religião universal da humanidade, e a quebra de sua hegemonia ideológica, o homem fica desobrigado de orientar-se pela fé cristã. Livre dessa hipoteca religiosa, ele pode negociar a sua fé diretamente com Deus, sem precisar da mediação das autoridades religiosas (clérigos, bispos ou papa). O movimento da Reforma⁹¹ político-religiosa-cultural iniciado por Lutero⁹² (1483-1546) na Alemanha é a melhor expressão dessa liberdade: o homem é livre para ler e interpretar as Sagradas Escrituras. Com efeito, ele deve encontrar em si o sentido da sua fé e da sua vida. Como sujeito autônomo e ativo na nova sociedade, deve ser, ele mesmo, o autor da sua história de salvação.

Assim, o homem moderno também é livre para duvidar, para recusar a explicação religiosa do mundo (a verdade como resultado da revelação divina) e construir uma explicação baseada em certezas racionais (a verdade como resultado do trabalho de conhecimento). O fundamento dessa nova explicação do mundo é a própria razão humana, *"a capacidade de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso"* (Descartes, 1637, p.65).

Na filosofia moderna, Descartes (1596-1650) é quem inaugura essa tradição que estabelece a razão como fundamento de todo conhecimento possível. Buscando assegurar-se da legitimidade do conhecimento, Descartes emprega a *dúvida* como método - ele duvida metodicamente de tudo - e passa a sondar as suas próprias idéias. Nesse exercício de pensamento, restam-lhe as *idéias claras e distintas* (*Ibid.*, p. 78), admitidas como evidentes (evidências matemáticas). Descartes, porém, amplia as suas dúvidas, tornando-as *"hiperbólicas"*, duvidando até mesmo das idéias claras e distintas. Na máxima dimensão de sua dúvida, ele encontra uma certeza: *"se duvido, penso"*; tenho, portanto, consciência de que posso duvidar. Tal certeza o leva ao *Cogito*: *"penso, logo existo"*; existo porque tenho a

⁹¹ *"movimento que principia na Alemanha, no século XVI, e pelo qual parte da Europa contestou a autoridade do Papa e da Igreja Católica"* (Rosa, s.d.).

⁹² O monge agostiniano Martinho Lutero foi o principal inspirador da Reforma. Inconformado com algumas práticas da Igreja Católica, sobretudo com a venda das indulgências, ele formulou e afixou à porta da Igreja de Wittenberg, na Alemanha, em 1517, 95 teses que denunciavam os abusos da Igreja. Com esse ato, Lutero instaura uma cisão definitiva no seio da Igreja, e a Europa cristã se divide entre católicos e reformados. Essencialmente, a doutrina de Lutero negava a autoridade do Papa, dos Padres e dos Concílios, e pregava que a Bíblia poderia ser interpretada segundo a consciência de cada um, sem a mediação das autoridades eclesiásticas.

consciência de duvidar. Ele diz: *"notando que esta verdade: 'eu penso, logo existo', era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava"* (Ibid., p.92).

José Américo Pessanha (1996) assim analisa a importância do *Cogito* cartesiano:

"Toda a existência do eu aparece dada, nesse primeiro momento, como absolutamente dependente do pensamento: 'se deixasse de pensar, deixaria totalmente de existir'. Mas a enorme importância do Cogito na construção do cartesianismo é de duplo sentido: por um lado, ele se apresenta como o paradigma para as intuições que deverão suceder-se numa visão clara da realidade, ou seja, tudo que for afirmado deverá ser afirmado com a evidência plena do tipo 'penso, existo'; por outro lado, o Cogito repercute no plano metafísico, pois significa o encontro, pelo pensamento, de algo que subsiste, de uma substância. O desdobramento 'natural' do 'penso, logo existo' é: existo 'como coisa pensante'. Do 'pensamento' ao 'ser' que pensa - realiza-se, então, o salto sobre o abismo que separa a subjetividade da objetividade. (...) A única certeza contida no Cogito é a da existência do eu enquanto ser pensante" (p.17) (Destques meus).

Desde então, assinala Hall (1992), *"esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o 'sujeito cartesiano'"* (p.29-30).

Enquanto ser que pensa, o homem moderno é o sujeito do conhecimento, o fundador de toda verdade. O Iluminismo, movimento filosófico que se desenvolveu na Europa no século XVIII, notadamente na França, Alemanha e Inglaterra, representa o apogeu da soberania da razão, *"caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso. (...) Os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso"* (Dicionário Básico de Filosofia, 1991, p.128-29).

Esse novo sujeito - econômico, religioso, filosófico - é também um sujeito pedagógico, que ensina e que aprende. Supõe-se, na Modernidade, que haja uma formação dos sujeitos, que as subjetividades devam ser construídas, moldadas (institucionalizadas) dentro de uma nova ordem. A nova sociedade deve garantir os processos educativos que dêem forma e concretude ao novo ideal de homem:

"aquele sujeito livre, autônomo e responsável, mas que se sabe também construtor ativo do próprio mundo e caracterizado pela escolha e pela possibilidade; sujeito que se opõe ao mundo e à sociedade e que se indaga de maneira cada vez mais sutil e crítica, que encontra em si mesmo o sentido do real, as raízes últimas daquela construção de sentido" (Cambi, 1999, p.218).

Esse ideal moderno de um sujeito livre, autônomo e operativo, construtor ativo do próprio mundo, que se responsabiliza por suas escolhas, manifestou-se de diferentes maneiras nas redações. Os professores se apresentaram como *empreendedores*, pessoas *determinadas em conquistar* os seus sonhos e projetos, não obstante as *dificuldades* a que eles mesmos se

referiram. Suas histórias são narrativas de trajetórias *heróicas*, trajetórias de *conquistas* e *superações*. Como professores leigos, eles lutaram para voltar à escola e concluir os seus estudos, e perseguiram o ideal de ser um professor formado. Na condição de professores formados, expressando-se fortemente na primeira pessoa do singular, eles se mostraram inteiramente apropriados do lugar docente que ocupavam. Eram sujeitos de suas escolhas, livres.

O que mais se destacou, porém, foram as referências que os professores fizeram a suas *experiências inaugurais* no magistério. Por meio de convites ou por iniciativa própria, como professores de brincadeira ou professores leigos, esses sujeitos *fundaram* e *justificaram*, junto com outras pessoas, o seu lugar de professor, acreditando em sua capacidade (leiga) de ensinar: "*No dia seguinte foi dar meu primeiro dia de aula que nem eu mesma sabia por onde começar, de uma coisa eu tinha certeza apartir daquele dia eu era uma professora, mesmo sem ter conhecimento, material na mão, mais sempre acreditando que eu poderia ser capaz"* (Alva).

Apoiados numa rede de "outros", esses professores foram os agentes principais (sujeitos protagonistas) dos atos que os levaram à docência, dos atos que os instituíram no lugar de professor: "*ela falava (...) que eu era boa pra ensinar, então eu ensinava, é isso pra me é ser educadora*" (Ana).

2.2. O tema da infância

*"quanto mais trabalhava mais apaixonada eu ficava,
as crianças super carentes, mas tão lindas, cheias de esperanças.
Amei!"* (Diva).

O destaque dado à *infância* nas redações apareceu principalmente na referência que os professores fizeram ao período de sua própria infância, mas também na menção feita à presença de outras crianças, seus alunos, nas cenas discursivas que enunciaram.

A *criança* é, indiscutivelmente, o pressuposto da pedagogia moderna, que se funda sobre o discurso da *infância* em situação escolar: "*a pedagogia (...) obtém na infância seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais*" (Narodowski, 2001, p.21).

A infância é uma construção recente, uma construção moderna. Até fins da Idade Média, afirma o historiador francês Philippe Ariès (1960), desconhecíamos o "*sentimento da infância*". Esse sentimento, ele observa, "*não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem*". Na Idade Média, "*essa consciência não existia*" (p.99). A duração da infância era curta, e aos primeiros sinais de sua independência, a criança era logo misturada ao mundo dos adultos, com quem partilhava trabalhos e jogos. As crianças eram educadas na convivência com os mais velhos; aprendiam fazendo com eles as coisas que deviam saber. A família era mais ampla e

dispersa; "diluída" num meio formado por vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, a família não tinha função educativa nem afetiva. A escola era sobretudo religiosa. A escola medieval era indiferente à formação infantil.

Na sociedade moderna a criança assume um outro lugar, central. Segundo Ariès, esse fenômeno pode ser compreendido a partir de duas abordagens distintas e complementares: a *escolarização* das crianças (que foram separadas dos adultos e passaram a ser educadas na escola⁹³) e a *cumplicidade sentimental das famílias* (cuja afeição pela criança se exprimiu sobretudo na importância dada à sua educação). A construção moderna da infância é correspondente, portanto, a uma *revolução escolar e sentimental*.

Na Modernidade, segundo Ariès, podemos distinguir o surgimento de dois "*sentimentos da infância*". O primeiro é nomeado como *paparicação*⁹⁴, e corresponde ao reconhecimento da criança como um ser inocente e frágil:

"por sua ingenuidade, gentileza e graça, [a criança] se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto. (...) A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em 'paparicá-las'" (Ibid., pp. 100 e 101).

O segundo sentimento, relacionado à "*tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância*" (Ibid., p.123), corresponde à necessidade de se cuidar e proteger a criança, de *educá-la*. Diante da fraqueza e da inocência infantil, postulava-se o desenvolvimento de seu caráter e de sua razão. De acordo com os educadores e moralistas da época, a infância precisava ser preservada (porque inocente) e fortalecida (porque fraca e ignorante); a infância, enfim, precisava ser educada. Era preciso fazer das crianças "*peças honradas e probas e homens racionais*" (Ibid., p.104).

"É entre os moralistas e entre os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância (...) e que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. (...) Pois não convinha ao adulto se acomodar à levandade da infância: este fora o erro antigo. Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la, e os textos do fim do século XVI e do século XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. Pois as pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado. Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens

⁹³ Ariès observa que, uma vez separada do mundo dos adultos, a criança foi mantida à distância, numa espécie de *quarentena*, antes de ser solta no mundo. Esse período de isolamento ou suspensão era passado na escola.

⁹⁴ Em sua obra, Ariès também analisa o reverso desse sentimento, a *irritação* provocada pela *paparicação* da criança.

*racionais e cristãos. (...) No final do século [XVII], procurou-se **conciliar doçura e razão**" (Ibid., pp. 104) (Destaque meu).*

Em síntese, diz Ariès:

*"O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela 'papa-ricação' - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo **preservar e disciplinar**. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar" (Ibid., pp. 104 e 105) (Destaque meu).*

A infância passa a ser concebida então como uma etapa específica do desenvolvimento do ser humano, um período distinto da vida adulta, com características próprias, que vai requerer atenção e cuidados especiais. Surge a preocupação com a formação moral e intelectual da criança, com a disciplina e a racionalidade de seus costumes. As instituições educativas *família* e *escola* vão doravante ocupar-se de seu bem-estar e educação.

É nesse contexto, portanto, que a pedagogia assume e ao mesmo tempo produz o discurso moderno sobre a infância.

Dentre as obras pedagógicas dedicadas ao estudo da infância e à educação da criança, o *Émile*, de Rousseau (1712-1778), pode ser tomada como *fundante*:

"o 'Émile' surge como a fonte inesgotável de reflexões a respeito da infância e dos processos mais gerais de educação e infantilização. (...) produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança mas, sobretudo, ao delinear-la em sua educabilidade, em sua capacidade 'natural' de ser formada. (...) Émile é para a pedagogia ponto de partida, palavra inicial, raiz. A obra descobre a infância nomeando-a e normatizando sua existência" (Narodowski, 2001, pp. 30 e 31).

O foco do *Émile* é a criança. Rousseau inicia sua obra chamando a atenção para o desconhecimento da infância:

"Ninguém conhece a infância: quanto mais se seguem as falsas idéias que dela se têm, mais longe se fica de as conhecer. Os mais sages apegam-se ao que é importante que os homens saibam, sem considerar o que as crianças têm a capacidade de aprender. Procuram sempre o homem, na criança, sem pensarem no que ela é, antes de se tornar homem. Foi a esse estudo que mais me dediquei, a fim de que - mesmo que o meu método fosse quimérico ou errado - as minhas observações pudessem ser sempre aproveitáveis. É possível que tenha visto bastante mal o que é necessário fazer; mas creio ter estudado bem o assunto sobre o qual se deverá operar. Começai, pois, por observar melhor os vossos educando;

pois é quase certo que não os conheceis; ora, se lerdes este livro com essa idéia, não creio que ele não vos seja útil" (Rousseau, 1762, p.9-10).

Seu pressuposto básico é a crença na *bondade natural da criança* (do homem); a civilização é a origem do mal. A educação das crianças deve, então, seguir os princípios da *natureza*, a ordem *natural* das coisas: "*observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica*" (Ibid., p.27). Na tarefa educativa, deve-se considerar sobretudo as características específicas (*naturais*) da idade infantil:

"não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem o seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso que, no homem, se considere o homem, e que, na criança, se considere a criança" (Ibid., p.66).

"A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se queremos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, sem maturidade nem sabor e que não tardarão a apodrecer; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias" (Ibid., p.80).

"Respeitai a infância e não vos apresseis a julgá-la, nem em bem nem em mal. (...) Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de vos encarregardes de agir em seu lugar, a fim de não contrariardes as suas operações" (Ibid., p.101).

Em *Émile*, Rousseau apresenta as principais características da infância: a criança é definida como um ser inacabado e incompleto; à infância faltam razão, memória, força, moralidade. "*Considerando a infância pelo que realmente ela é, haverá no mundo um ser mais frágil, mais miserável, mais à mercê de tudo quanto a rodeia, que tenha mais necessidade de misericórdia, de cuidados e de proteção que uma criança?*" (Ibid., p.77). A infância é um estágio de *miséria* e de *fraqueza*. Sua principal carência é de *razão*: "*se as crianças tivessem razão, não precisariam de ser educadas*" (Ibid., p.78).

Para Narodowski (2001), essa é

"a concepção motriz de toda racionalidade pedagógica moderna: a criança como um ser eticamente amoral por ausência de juízo e portanto condenado à racionalidade do juízo adulto. Em Émile, a moralidade não implica de forma alguma maldade na alma infantil mas sim ingenuidade e inconsciência, carências sobre as quais não se devem apregoar preconceitos mas sim sobre as quais é necessário seguir o caminho natural para a idade adulta" (p.35).

Eis então a tarefa da boa educação: fazer da criança um *homem razoável*. "*Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de razão. Tudo o que não temos quando nascemos e de que precisamos quando somos adultos é-nos dado pela educação*" (Rousseau, 1762, p.16). Na tarefa de educar, conta-se com a capacidade natural de aprender que as crianças possuem: "*nascemos capazes de aprender, mas não sabendo nada, nada conhecendo*" (Ibid., p.45).

Assim, se por um lado a criança é um ser *ignorante e incompleto*, por outro ela nasce *naturalmente* dotada da *capacidade para aprender*. Cabe ao adulto disciplinar o desenvolvimento de suas potencialidades naturais para conduzi-la ao estado da razão, estágio adulto.

A infância é, portanto, heterônoma: a criança é dependente do adulto, está submetida aos seus cuidados e proteção, sujeita à sua lei. "*Tratai o vosso pupilo de acordo com a sua idade. (...) Que ele se limite a saber que é fraco e que vós sois forte; que, pela sua condição e pela vossa, está necessariamente dependente de vós*" (*Ibid.*, p.81). A liberdade da criança deve ser bem regulada. O mestre é quem deve conduzir o processo educativo:

"A pobre criança que nada sabe, que nada pode, que nada conhece, não se encontra à vossa mercê? Não dispondes, em relação a ela, de tudo quanto a rodeia? Não sereis senhor de a afectar como vos agrada? Os seus trabalhos, os seus jogos, os seus prazeres, as suas mágoas, não estará tudo isso nas vossas mãos, sem que ela o saiba? Certamente, ela só deverá fazer o que quer; mas só deverá querer o que quereis que faça; não deverá dar um passo que não tenha sido previsto por vós; não deverá abrir a boca, sem que saibas o que vai dizer" (*Ibid.*, p.118).

A pedagogia do *Émile* fundamenta-se, portanto, numa relação assimétrica entre o adulto e a criança. Incapaz, pela sua própria condição infantil, de se autogovernar, a criança está necessariamente submetida à autoridade adulta. Carente e dependente, ela necessita do adulto para suprir o que lhe falta. A finalidade da ação educativa é dissolver essa assimetria, conduzindo a criança ao estágio adulto. Em sua obra, Rousseau é o responsável pela educação de *Émile*, seu "*pupilo imaginário*", até esse momento, quando *Émile* se transforma em adulto e passa a ser "*o seu próprio guia*", até que *Émile*, diz Rousseau, "*não tenha a mais ínfima precisão de mim*" (*Ibid.*, p. 32).

Esse princípio fundamental da pedagogia moderna - o reconhecimento de uma *infância* que precisa ser, dentre outras coisas, *escolarizada* - recebeu marcante expressão nas redações.

Deve-se considerar também que muitos desses sujeitos afirmaram que se tornaram professores quando ainda eram *crianças*, e tiveram o seu próprio processo de *escolarização* incompleto, interrompido. Nessa condição, eles estavam subvertendo um princípio pedagógico moderno fundamental: é o *adulto* quem deve conduzir e orientar a ação pedagógica na escola, e não a criança. Uma criança não poderia assumir esse lugar, pelas próprias características que são peculiares à sua condição infantil. No entanto, em uma das redações, lemos: "*Me tornei professora quando tinha 12 a 13 anos, quer dizer isto pra me é ser professora*" (Ana). Uma criança professora (professor criança) é, modernamente falando, uma contradição.

2.3. O poder da racionalidade: a ciência como instrumento de conhecimento e de ação

"eu ficava quase louca sem saber o que estava ensinando, então pegava o conteúdo uns dois dias antes e estudava, para repassar depois" (Rose).

"Sempre procurando melhorar o meu ensino como professora, buscando sempre novos conhecimentos foi com tudo isso que me tornei uma professora" (Clara).

Nas redações, os professores indicaram a *posse do conhecimento* como uma condição importante para o exercício da docência. Os professores referem-se a esse *conhecimento* de duas maneiras: 1. como um conjunto de conteúdos que eles devem dominar e 2. como um conhecimento que instrumentalize tecnicamente para a ação de ensinar (processo pedagógico de ensino); um saber útil, prático-operacional. O que está em questão, portanto, são dois aspectos: o conhecimento como conjunto de conteúdos que devem ser apropriados pelo professor, e a possibilidade de esse conhecimento ser didaticamente transmitido.

Segundo a premissa que adoto nesta tese, não é por acaso que os professores destacam a questão do conhecimento: ele é, efetivamente, em todos os aspectos, o fundamento da relação pedagógica. A autoridade pedagógica do professor se sustenta formalmente no *saber mais*. Se assim é, um professor leigo⁹⁵ é um paradoxo: é leigo, mas ensina, e os alunos aprendem.

O paradoxo do *professor leigo* é explicitado na redação da professora Maria: "*Fui convidada a trabalhar como professora leiga na Escola (Municipal) Estadual Riachuelo com uma 1ª série, alguns pais não gostaram porque eu não tinha o 2º grau, então não ia deixar os filhos estudar com professor analfabeto⁹⁶, mas mesmo assim não me sentir incapaz, comecei a trabalhar (...). Quando chegou o final do ano letivo meus alunos estavam todos muito bem, passaram para 2ª série sem nenhum problema me senti capaz com o objetivo alcançado, pois educação para mim é o máximo". É como se os pais perguntassem: será que o professor leigo sustenta, institucionalmente, o lugar de um *saber mais*, de ter mais conhecimento que o aluno?*

A possibilidade (e o direito) de o sujeito *se apossar* do conhecimento é um tema moderno central. Sabemos como a afirmação dessa centralidade deve ser compreendida em contraste com a cultura européia que antecedeu a Modernidade.

⁹⁵ Aquele que exerce a profissão de ensinar sem ter passado por um processo formativo oficial de aquisição de conhecimentos que o habilite à docência. Segundo o Dicionário Houaiss (2001), **professor** significa: "2. *aquele cuja profissão é dar aulas (...); docente, mestre. 2.1. aquele que dá aulas sobre algum assunto. 2.2. aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa*", e **leigo** quer dizer: "2. *que ou aquele que é estranho a ou que revela ignorância ou pouca familiaridade com determinado assunto, profissão etc; desconhecedor, inexperiente*". A questão do *professor leigo* é trabalhada no item 3. da Introdução desta tese.

⁹⁶ Essa designação "*professor analfabeto*" seria uma contradição. Em nenhuma hipótese poderia haver um professor analfabeto. Esse não é o caso do professor leigo.

Com efeito, a escolástica⁹⁷ era a escola de pensamento que melhor expressava a cultura medieval no tocante à posse dos conhecimentos: "*a escolástica caracteriza-se principalmente pela tentativa de conciliar os dogmas da fé cristã e as verdades reveladas nas Sagradas Escrituras com as doutrinas filosóficas clássicas, destacando-se o platonismo e o aristotelismo*" (Dicionário Básico de Filosofia, 1991, p.84). A instrução escolástica era voltada para o reconhecimento do lugar do homem na ordem imutável da providência divina. Aos sujeitos, tomados em suas individualidades, não cabia se apossar de conhecimentos como coisa sua e sim assimilá-los como verdades externas, prévias, dogmáticas.

Um conjunto de circunstâncias, já conhecidas, fizeram esse conhecimento teológico medieval e a instrução escolástica entrar em crise⁹⁸. Na nova sociedade européia, as novas classes emergentes apresentam novas exigências de instrução, agora voltadas para o mundo dos negócios (comércio). Afirma-se uma outra necessidade educativa: os conteúdos do ensino, como a gramática e o cálculo, devem ter um sentido prático, devem ser ligados ao exercício de uma profissão. Não faz mais sentido a aceitação de verdades imutáveis, pois o mundo é mutável e é produto do próprio sujeito. Nasce assim as novas ciências "profissionais", ligadas às atividades produtivas, e que se desenvolverão sobre novas bases científicas e racionais com Copérnico, Galileu e, mais tarde, Bacon, Kepler e Newton, e cujo apogeu se dará com o Iluminismo e o Positivismo.

Simultaneamente ao surgimento dessa nova cultura (laica e produtiva) e sua nova ciência, que corresponde às necessidades de formação profissional do nascente homem moderno (burguês), processou-se um outro movimento inovador, de caráter aristocrático, o humanismo:

"Lutando contra a esclerose da filosofia escolástica e aproveitando-se de um melhor conhecimento da civilização greco-latina, os 'humanistas' se esforçaram por mostrar a dignidade do espírito humano e inauguraram um movimento de confiança na razão e no espírito crítico. Por uma espécie de deslocamento, o termo 'humanismo' tomou dois sentidos particulares: a) na filosofia, designa toda doutrina que situa o homem no centro de sua reflexão e se propõe por objetivo procurar os meios de sua realização; b) na linguagem universitária, designa a idéia segundo a qual toda formação sólida repousa na cultura clássica (chamada de 'humanidades'). Numa palavra, o humanismo é a atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas" (Ibid., p.123).

O humanismo foi um movimento intelectual caracterizado pela retomada (renascimento) dos ideais antropológicos da Antiguidade clássica, visando um maior conhecimento do homem e um melhor desenvolvimento de suas potencialidades. A pedagogia humanística foi dedicada aos problemas da formação do homem:

⁹⁷ Termo que designa "*os ensinamentos de filosofia e teologia ministrados nas escolas eclesiásticas e universidades na Europa durante o período medieval, sobretudo entre os séculos IX e XVII*" (Dicionário Básico de Filosofia, 1991, p.84).

⁹⁸ Muito embora tenham sobrevivido, nos primeiros séculos da Modernidade, os resquícios de uma instrução escolástica-medieval, representada pelo pensamento cristão tradicional.

"Tal formação se realiza através de um currículo formativo baseado essencialmente na leitura dos clássicos gregos e latinos. O estudo direto dos clássicos permite não só superar a utilização puramente gramatical e estilística que deles fez a cultura medieval, mas sobretudo descobrir uma humanidade feita de valores universais elaborados e produzidos pela Antigüidade" (Cambi, 1999, p.225).

O humanismo colocou em destaque o valor do conhecimento (clássico) como instrumento para a compreensão do homem e da realidade, e para o enfrentamento dos novos problemas da época moderna. Seus méritos, inclusive pedagógicos, são indiscutíveis:

"A importante transformação educativa e pedagógica empreendida pelo humanismo ativará um processo que, durante três séculos, até os anos Seiscentos, virá conotar profundamente a pedagogia moderna: colocando no centro o homem e os 'studia humanitatis', imprimindo à pedagogia um sentido mais laico e civil, indicando um 'eixo cultural' para as escolas e para a formação que conjuga letras e história, ciências e história, língua e civilização, de modo intensamente dinâmico e radicalmente dialético (Ibid., p.242).

Não obstante o humanismo ter sido um movimento inovador e sensível aos problemas do homem, tendo gerado uma pedagogia mais humana (por exemplo, valorizando as peculiaridades da vida infantil) e mais culta (por exemplo, valorizando a língua latina e os textos clássicos), ele foi, ao mesmo tempo, um movimento de caráter conservador e aristocrático, voltado para a formação do homem nascido nobre "*por natureza*". Num mundo que se desenvolvia com aspirações irrestritas de liberdade e democracia, o humanismo entrou em crise:

*"O limite do humanismo está na sua configuração como um movimento de pensamento que diz respeito apenas a uma parte da sociedade e não ao seu conjunto. (...) E é justamente esta perspectiva limitada - a referência ao homem nobre -, este fechamento aristocrático diante da camada culta, que, com o passar do tempo, produz uma esterilização da cultura humanista. Mas não é só. Enquanto, em consequência das crescentes exigências de especialização ligadas ao desenvolvimento das atividades produtivas, se afirmam as novas ciências profissionais, a cultura humanista não consegue libertar-se totalmente da velha atitude de desconfiança e de desprezo em relação às 'artes reais', não realizando a auspiciosa síntese entre a **exigência de formação completa do homem** [formação clássica e generalista; humanista] e a **preparação técnica do especialista** [formação científica]. A educação por ela proposta não deixa espaço para o aspecto técnico-profissional, correndo o risco de desembocar numa cultura superficial e nocional que é exatamente o contrário daquilo que querem os humanistas" (Ibid., p.227-28) (Destques meus).*

Os primeiros tempos da Modernidade foram então marcados por essa tensão entre a valorização de uma cultura clássica e os anseios por uma nova cultura moderna, científica, que ajudasse o homem a compreender a realidade sob outros parâmetros e perspectivas, e que lhe permitisse efetivamente tomar em suas mãos a História, e produzir-se com ela. Os mais diversos fatores (econômicos, políticos, pedagógicos etc.) contribuíram para que os

ideais da cultura humanista fossem sobrepujados por uma cultura científica, capaz de propor uma explicação racional e objetiva da realidade: a ciência moderna.

O século XVII é considerado o século da nova ciência. Além das *revoluções* ocorridas em diversas áreas do conhecimento - astronomia, física, matemática, biologia, dentre outras - a grande inovação da ciência moderna está relacionada ao nascimento do método científico. Era necessário encontrar o caminho que conduzisse a certezas científicas universais:

"Essa é uma preocupação que se generaliza a partir do final do século XVI e vai caracterizar a investigação filosófica do século XVII. Duas grandes orientações metodológicas surgem então, abrindo as principais vertentes do pensamento moderno: de um lado, a perspectiva empirista proposta por Francis Bacon (1561-1626), a preconizar uma ciência sustentada pela observação e pela experimentação, e que formularia indutivamente as suas leis, partindo da consideração dos casos ou eventos particulares para chegar a generalizações; por outro lado, inaugurando o racionalismo moderno, Descartes busca na razão - que as matemáticas encarnavam de maneira exemplar - os recursos para a recuperação da certeza científica" (Pessanha, 1996, p.8).

No curso de todas essas transformações, a escola também foi se *modernizando*. A pedagogia Seiscentista, por exemplo, esteve preocupada com o caráter universal e científico do conteúdo da instrução, com a articulação da instrução com o trabalho, com uma didática revolucionária que ensinasse *"tudo a todos"*. A pedagogia de Jan Amos Comenius (1592-1670) é exemplar dessa tentativa de sistematização de todo o saber, que deveria ser transmitido didaticamente a todos, na escola.

O poder da racionalidade moderna se realiza, assim, por meio de um conhecimento rigoroso, metódico e sistemático da realidade: o conhecimento científico. O auge dessa concepção, que se caracteriza pela defesa da ciência e da racionalidade, recebe sua maior expressão no Iluminismo: *"movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes (...). Os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso"* (Dicionário Básico de Filosofia, 1991, p.129) (Destques meus).

Ter *acesso ao conhecimento* (com a possibilidade de ingressar na escola), ter a *posse do conhecimento* (com a possibilidade de cumprir um processo regular e sistemático de estudos), valer-se do *conhecimento didático* para transmitir os *conhecimentos escolares* para os alunos (com a possibilidade de realizar o curso de formação em magistério) foram questões *modernas* que atravessaram todas as redações. A redação da professora Alva sintetizou todas essas questões.

Alva queria estudar e lutou para ingressar na escola. Conseguiu. Ainda aluna, Alva foi contratada para ser professora, mas ela considerou não ter a *posse dos conhecimentos* necessários e nem a *habilidade didática* de transmiti-los aos seus alunos: *"no dia seguinte seria meu primeiro dia de aula, como professora. Mas aí veio uma pergunta, dar aula de que? Como? de que jeito? Pois a escola não me deu nenhum material! (...) para minha decepção meu primeiro dia de aula foi péssimo, sabe aquele professor vasio, sem*

conhecimento, perdido no espaço? Assim estava eu. (...) é muito ruim a gente ser cobrada por algo que você não conhece".

Alva buscou o curso de formação para *adquirir conhecimentos* que a instrumentalizassem à docência: *"Comecei a pesquisar, a questionar com outras pessoas, preparar meus planos de aula, que então nunca tinha feito e nem sabia como fazer"*. Para Alva, somente a *posse de conhecimentos* poderia garantir que ela fosse reconhecida como uma *educadora, professora de verdade*: *"Porque o educador deve estar sempre em constante busca de conhecimento, para melhor aperfeiçoar o meu trabalho"*.

Deve-se considerar, porém, que assumir a função docente dizendo-se numa condição de *não possuir conhecimento* subverte um outro princípio fundamental da pedagogia moderna: a ação pedagógica deve ser realizada por um adulto que supostamente *sabe mais* que a criança. Ser professor *"sem conhecimento"* é uma contradição.

2.4. O mito do progresso e do futuro

*"a cidade foi crescendo e aumentando os alunos veio outra professora.
Veio a emancipação da cidade, tudo melhorou"* (Nora).

*"Com o passar do tempo, as escolas começaram a melhorar,
já estavam construídas de tábuas.
Assim as condições de trabalho também melhoraram,
já era mais fácil conseguir material didático e merenda escolar"* (Gleice).

As idéias de *progresso*, de *escolarização como promotora de um futuro melhor*, e a crença no *potencial transformador da escola*, marcaram o discurso dos professores. Eles próprios se apresentaram em movimento ascendente, em busca de crescimento: queriam ser alunos, ingressar na escola, ser inseridos no mundo como cidadãos, ultrapassar uma determinada condição social; queriam credenciar-se como professores por um processo oficial de formação para serem reconhecidos socialmente como *professores de verdade*. Seus discursos atualizam uma das promessas da escola moderna: a escolarização possibilita ao indivíduo apropriar-se de sua condição de sujeito ativo no mundo.

Também o discurso da *trajetória heróica e bem sucedida* narrada pelos professores coincide com o discurso da pedagogia moderna, que opera com a idéia de sujeitos serem capazes de transformar a realidade, de impor à realidade uma direção, um ideal, uma utopia. Afinal, não há projeto educativo que se realize sem o estabelecimento de alguma utopia pedagógica.

A Modernidade produziu as suas utopias⁹⁹, que a pedagogia expressou e ajudou a construir: *"à luz de ideais reformadores, [a pedagogia utopista] vem conjugar o modelo de homem*

⁹⁹ "Termo criado por Thomas Morus [humanista inglês, 1477-1535] em sua obra 'Utopia' (1516), significando literalmente 'lugar nenhum' (gr. 'ou': negação, 'topos': lugar), para designar uma ilha perfeita onde existiria uma sociedade imaginária na qual todos os cidadãos seriam iguais e viveriam em harmonia"

perfeito e harmônico, típico da pedagogia humanística, com a projeção de uma ideal sociedade justa" (Cambi, 1999, p.273). A obra *Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella (1568-1639), e a *Nova Atlântida*, de Francis Bacon (1561-1626), são exemplos dessas utopias, em que a educação ocupa um papel revolucionário.

Comenius (1592-1670) pode ser referido como um grande utopista no campo da educação por seu ideal de reforma da sociedade e pacificação universal, passível de ser alcançado por meio de uma ação humana racional e ordenada. A reforma do mundo começa pela escola, ele dizia. O homem precisa ser educado. Mais ainda: o homem precisa ser educado para que se torne homem:

"não sem razão, alguém definiu o homem um 'animal educável', pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque. (...) Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes" (Comenius, 1657, pp. 119 e 125).

O homem se faz homem pela educação. A natureza lhe dá, segundo Comenius, as *sementes do saber*, da *honestidade* e da *religião*, mas que só podem se desenvolver plenamente (transformar-se em *frutos*) se forem cultivadas pela ação educativa. A partir de Comenius, diz Narodowski (2001) *"a pedagogia se converte no grande relato da benéfica transformação humana pela escola"* (p.99).

O ideal educativo de Comenius é a *universalidade* da educação. **Todos** devem aprender:

*"devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas **todos por igual**, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados. (...) Não deve fazer-nos obstáculos o facto de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta **universal cultura dos espíritos**. (...) Se alguém disser: onde iremos nós parar, se os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente até as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta **educação universal da juventude** for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras"* (Comenius, 1657, pp. 139, 140 e 143) (Destques meus).

E *todos* devem aprender **tudo**:

*"nas escolas, se deve **ensinar tudo** a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exacto e profundo). Com efeito, isso, nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, é possível a qualquer dos homens. (...) Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer **os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais**, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo,*

(Dicionário Básico de Filosofia, 1991, p.240). Segundo Manacorda (1989), o século XVII foi *"o século das utopias especificamente pedagógicas"* (p.220).

não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos" (Ibid., pp. 145 e 146) (Destques meus).

Vemos delineados na utopia de Comenius os dois temas da pedagogia moderna abordados nos itens anteriores desse capítulo da tese: 1. o protagonismo do sujeito: "*somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de **actores***", e 2. a importância do conhecimento: "*Pretendemos apenas que se ensine a todos a **conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais**, das que existem na natureza como das que se fabricam*".

Não por acaso o pensamento de Comenius é considerado matricial da pedagogia moderna. Sua pedagogia visa a construção de um homem virtuoso, capaz de realizar a pacificação universal, pela universalização da escola e do conhecimento: deve-se ensinar tudo a todos! Comenius acredita no *progresso*, crença que está fundamentada em princípios da natureza: "*a natureza está em contínuo progresso; nunca pára, nunca abandona as coisas velhas para fazer coisas novas, mas apenas continua, aumenta e aperfeiçoa as coisas que antes começara*" (Ibid., p.261). Sua pedagogia forma o homem do futuro.

As utopias são projeções para o futuro; contêm o ideal de progresso social e de transformação da sociedade. Essa ideologia é típica do século XVIII: "*a filosofia das Luzes teria descoberto na noção de uma marcha contínua para a verdade a figura na qual melhor se exprimia seu otimismo histórico*" (Dicionário Básico de Filosofia, 1991, p.202).

Na Modernidade, caberá à educação o projeto de construir uma sociedade mais esclarecida, qualitativamente melhor, que se desenvolva do ponto de vista moral, social e político. Na Modernidade, diz Cambi (1999),

"se tenderá a encarregar a educação de tarefas utópicas, de regeneração do homem, de capacidade irênica, de desejo de reconstrução da convivência social, que cabe ao futuro realizar, mas que a educação - e só a educação - pode preparar e que, portanto, a pedagogia deve conscientemente teorizar" (p.280).

As redações analisadas estão impregnadas desse otimismo pedagógico, dessa crença no progresso e no potencial transformador da escola:

"eu tenho uma admiração muito grande por pessoas que transmitem conhecimento que transformam a sociedade" (Elenir).

"Uma coisa eu tenho certeza, que estou contribuindo para com a educação do meu município" (Alva).

"Como é bom você ser útil para aquelas crianças e para toda uma sociedade. Pois nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos" (Cica).

Talvez as redações não pudessem mesmo expressar algo muito diferente disso. Afinal, toda ação educativa é ordenada tendo como uma de suas referências algum ideal utópico.

2.5. A pedagogia da universalidade: a arte de ensinar tudo a todos

*"Vou escrever um pouco do meu trabalho em sala de aula
separo os alunos em grupo por série
quando são muitos as vezes faço dois grupos (...)
vou fazendo o rodizio em todas as séries
de modo que todos leem escrevem e aprendem a matemática,
andando de cá pra lá sem parar eu vejo todas as tarefas "* (Nora).

Nas redações, os professores apresentaram diversas cenas nas quais delineiam-se *modos de organização da escola e do ensino*. Tome-se como exemplo a cena escolar descrita por Alva em sua brincadeira de "ser professora":

"quando eu tinha sete anos de idade, sempre brincava no quintal, de ser professora, (...) colocava vários litros de garrafa, um atrás do outro e pegava uma tábua e começava a escrever com carvão, fazendo de conta que aqueles litros eram meus alunos e tem mais, sempre tinha na mão uma varinha para bater nos pescoços dos litros, dizendo que eles tinha que prestar atenção".

Alva apresenta de forma exemplar a disposição dos elementos fundamentais que constituem a cena genérica da pedagogia moderna: *um professor* ensinando, ao mesmo tempo, *vários alunos*, dispostos *um atrás do outro*; e mais, com uma *varinha* na mão, para que eles *prestem atenção*.

De diferentes modos e com focos diferentes, os professores apresentaram diversas cenas que mostram aspectos da configuração e da dinâmica escolar moderna. Eles fazem referências a: prédio e mobiliário escolar, material didático, livro, merenda, plano de ensino, reunião com pais, comemorações de datas festivas, aprovação e reprovação de alunos, funcionamento de classes multisseriadas etc. Como uma premissa, em todas as redações há o reconhecimento de que as crianças devem ser escolarizadas e que a escolarização consiste numa certa organização do tempo, do espaço, das ações.

Como assinalado no item 2.2., a idéia de que as crianças precisam ser educadas na escola está associada à "*descoberta da infância*", uma infância inocente e frágil que, se precisa ser conservada em sua inocência, precisa também ser fortalecida pelo desenvolvimento de seu caráter e razão¹⁰⁰. A Modernidade realizou isso instituindo a escola (ensino) elementar/fundamental, a partir dos 6-7 anos.

¹⁰⁰ Segundo Ariès, essa chamada à razão "deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado".

Mas de onde vem a idéia de que o *modo* de organização da escola e de realização do ensino deve ser dessa maneira como os professores mostram nas redações?

A escola da Idade Média, predominantemente religiosa, não tinha o *pedagógico* como centro de suas atenções: as classes de alunos não eram separadas por idade, não havia gradação nos currículos e o método de ensino consistia, basicamente, na repetição e memorização. Essa escola era indiferente à formação infantil.

Diferentemente, na Modernidade vemos configurar-se uma nova escola, ocupada com a adequação dos processos pedagógicos às particularidades de cada etapa da vida humana, com a disposição dos alunos em turmas homogêneas, com a distribuição graduada e seriada dos conteúdos escolares, com a organização racional e metódica dos procedimentos de ensino, com o controle das tarefas educativas de modo a manter a ordenação de todo o processo escolar. Melhor dizendo: a idéia de uma escola que se organiza racionalmente para ensinar é uma construção moderna. A obra *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, de Comenius (1657), pode ser tomada como uma referência inicial e principal dessa construção, uma vez que instaura um novo ordenamento pedagógico: "*A pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das mais atuais posições pedagógicas*" (Narodowski, 2001, p.61).

Além de *fundacional*, a *Didática Magna* constitui-se como um discurso *globalizante*: para mostrar como é possível ensinar tudo a todos, Comenius trata dos mais diversos elementos que constituem a cena genérica da pedagogia moderna.

Para Comenius (1657), a formação do homem deve começar na *infância*, pois daí depende todo o resto da vida. Essa formação é uma tarefa que cabe aos *pais*: "*Naturalíssimamente, isso compete aos pais, de tal maneira que, assim como foram os autores da vida, sejam também os autores de uma vida racional, honesta e santa*" (p.133). No entanto, os pais nem sempre sabem ou podem cuidar da educação de seus filhos. Nesse caso, ele pondera,

*"desde há muito,(...) se introduziu o costume de muitos, em conjunto, confiarem a educação de seus filhos a pessoas escolhidas, notáveis pela sua inteligência e pela pureza dos seus costumes. A esses formadores da juventude, é costume dar o nome de preceptores, mestres, mestres-escola e **professores**¹⁰¹; os locais destinados a esses exercícios comuns recebem o nome de **escola**, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias, etc."* (Ibid., p.134).

Diferentemente da medieval, a escola moderna deve ser um lugar atraente, agradável e tranquilo. Comenius propõe que a *organização das instituições escolares* seja feita de

¹⁰¹ Sobre o trabalho dos professores, Comenius diz: "*aqueles que instruem e educam a juventude não têm outra obrigação além de semear habilmente na alma dos jovens as sementes daquilo que têm de ensinar, e de regar cuidadosamente as plantazinhas de Deus*" (Ibid., p.206). Observa-se o paralelismo entre as metáforas de Comenius e da professora Ciça, quando ela diz: "*nós professores somos os semeadores do conhecimento e tudo o que plantamos resultará ou não em bons frutos. Eu pretendo daqui para frente semear boas sementes para que no futuro eu tenha bons frutos, para que eu me orgulhe deles e seja consciente que ali tem um pouquinho do meu desempenho e de minha colaboração*".

acordo com as características da idade: *infância, puerícia, adolescência e juventude*. A cada uma dessas fases corresponde o tempo de seis anos (24 anos ao todo, portanto) e uma escola peculiar: *escola materna, escola primária, ginásio e Academia*. Nessas diferentes escolas os alunos devem aprender as mesmas coisas de maneira diversa, "*ou seja, todas aquelas coisas que podem tornar os homens verdadeiramente homens, os cristãos verdadeiramente cristãos, os sábios verdadeiramente sábios, mas segundo a idade e o grau da preparação antecedente, e conduzindo sempre mais acima*" (*Ibid.*, p.411). Eis as especificidades de cada uma dessas escolas:

1. nas escolas materna e primária, as coisas devem ser ensinadas de modo *geral e rudimentar*; nas duas últimas, de forma mais *particularizada e distinta*;
2. na escola materna, deve-se exercitar os *sentidos externos*; na primária, os *sentidos internos*, a *imaginação* e a *memória* (lendo, escrevendo, pintando, cantando, contando, medindo, pesando, memorizando etc.); no ginásio, deve-se formar a *inteligência* e o *juízo* (pelo estudo da dialética, da gramática, da retórica e das outras ciências positivas e artes); e, nas Academias, deve-se formar o que diz respeito à *vontade* (pelo estudo da teologia, da filosofia, da medicina e da jurisprudência);
3. as escolas materna e primária são destinadas à educação da juventude em geral; o ginásio deve educar àqueles que "*aspiram a coisas mais altas que os trabalhos manuais*"; as Academias formam "*os doutores e os futuros condutores dos outros, para que, nem às igrejas, nem às escolas, nem às administrações públicas, faltem dirigentes competentes*" (*Ibid.*, pp. 411, 412 e 413).

A escola deve ter um programa de estudos bem ordenado e tudo deve ser feito segundo o que foi planejado. Sua finalidade é ensinar todas as coisas que dizem respeito ao homem: as *ciências*, as *artes*, as *línguas*, a *moral* e a *piedade*. Os alunos devem permanecer na escola até que o objetivo da educação seja cumprido, qual seja, tornar o homem *instruído, honesto e religioso*.

Para Comenius a formação deve ser **universal**: "*nas escolas, se deve ensinar tudo a todos*" (*Ibid.*, p.145). Para o cumprimento desse projeto de universalização da educação, faz-se necessário construir escolas em todos os lugares: "*em toda e qualquer comunidade de homens bem ordenada (quer seja cidade, ou vila ou aldeia), se construa uma escola para a educação comum da juventude*" (*Ibid.*, p.135). Todos devem ser enviados à escola! Deve-se abrir escolas por toda a parte: "*é necessário que a 'escola materna' exista em todas as casas; a escola de 'língua vernácula' [primária], em todas as comunas, vilas e aldeias; o ginásio, em todas as cidades; a Academia, em todos os reinos e até nas províncias mais importantes*" (*Ibid.*, p.410). Pode-se observar aí, além de uma hierarquia na graduação da escola (da escola materna, mais elementar, para a Academia, superior), uma hierarquia na distribuição geográfica das escolas.

A universalização da educação é alcançada então através da *extensão generalizada dos estabelecimentos de ensino* (sob a recomendação de que *todos* devem ir à escola).

Não se trata, porém, de enviar a juventude a qualquer escola para receber qualquer tipo de educação. A propósito, Comenius critica duramente a escola e a educação de sua época, bem como o método até então utilizado: "*na educação da juventude, usou-se quase sempre*

um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências". Aos que nela permanecem "ministra-se uma cultura, é certo, mas sem a seriedade e a prudência necessárias, anacrônica e má sob todos os aspectos" (Ibid., p.157). A escola precisa ser reformada!, dizia Comenius. Sua insistência sustentava-se na afirmação de que, até aquele momento, ela não correspondia perfeitamente ao seu fim: "Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira 'oficina de homens' (...). Numa palavra: onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos" (Ibid., p.155).

Não basta, portanto, o acesso de todos à escola. É preciso reformá-la. O fundamento dessa reforma é a **ordem** em tudo. Comenius promete uma nova organização escolar, por meio da qual:

"I. Toda a juventude seja formada; II. Em todas aquelas coisas que podem tornar o homem sábio, probo e santo; III. Que essa formação, enquanto preparação para a vida, esteja terminada antes da idade adulta; IV. Que essa mesma formação se faça sem pancadas, sem violências e sem qualquer constrangimento, com a máxima delicadeza, com a máxima doçura e como que espontaneamente (...); V. Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida (...); VI. Que essa formação não seja penosa, mas facilíssima (...)" (Ibid., pp. 163-64).

A universalização da educação é alcançada também por meio do *funcionamento homogêneo das escolas* [a esse ordenamento da escola Narodowski (2001) chamou de *"simultaneidade sistêmica"*]. Faz-se necessária a *uniformidade* em todos os processos e procedimentos escolares para que, na escola, *todos* possam aprender *tudo* ao *mesmo tempo* e da *mesma maneira*

Como, entretanto, na escola, ensinar tudo a todos da mesma maneira? Como todos podem aprender tudo ao mesmo tempo?

A *Didática Magna* de Comenius se apresenta como o guia *seguro e excelente* que demonstra a forma universal de ensinar e aprender *metodicamente* - com *segurança, facilidade, solidez e rapidez* - na escola. Seu fundamento é a *ordem*, que deve ser buscada na natureza: *"a ordem, que desejamos seja a regra universal perfeita na arte de tudo ensinar e tudo aprender, não deve ser procurada e não pode ser encontrada senão na escola da natureza"*¹⁰² (Ibid., p.190).

Um dos primeiros aspectos importantes do modo de tudo ensinar e aprender diz respeito à **preparação para os estudos**. As crianças devem ser estimuladas a aprender: *"Deve inflamar-se, de qualquer modo, nas crianças, o desejo ardente de saber e de aprender. (...) O desejo ardente acende-se e favorece-se nas crianças, pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método e pelas autoridades civis"* (Ibid., p.233). Na

¹⁰² Eis aqui um prenúncio de Rousseau que um século depois pautará a ação educativa com base nas características *naturais* da infância: *"observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica"; "A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens"* (Rousseau, 1762/1990, p.27 e 80).

escola, a inteligência dos alunos deve ser preparada antes que se comece a ensiná-los: "*O professor deverá procurar todos os caminhos de abrir a inteligência e fazê-los percorrer de modo conveniente*" (Ibid., p.218).

Outro aspecto importante do modo de tudo ensinar e aprender diz respeito à *organização da sala de aula e do ensino*. A organização escolar será adequada se:

*"I. os alunos forem divididos em várias turmas, por exemplo de dez alunos cada uma; e se se colocar à frente de cada uma um aluno que vigie os outros, e à frente desses chefes de turma, outros alunos e assim sucessivamente até ao chefe supremo
II. nunca se instruir um aluno sozinho, nem privadamente fora da escola, nem publicamente na escola, mas todos ao mesmo tempo e de uma só vez¹⁰³. Por isso, o professor não deverá aproximar-se de nenhum aluno em particular, nem permitir que qualquer aluno, separando-se dos outros, se aproxime dele, mas, mantendo-se na cátedra (de onde pode ser visto e ouvido por todos), como o sol, espalhará os seus raios sobre todos"* (Ibid., p.281).

O ensino deve ser uma atividade planejada, e de tal forma, que nada escape ao controle e à ordem do que foi programado. Ao professor cabe despertar e manter a atenção dos alunos; explicar tudo racionalmente; certificar-se de que todos fazem as lições; observar a conservação do material escolar (livros, cadernos etc.); acompanhar o aprendizado (corrigir exercícios, tomar a leitura, fazer *interrogatórios*). Em sua ação pedagógica, o professor pode contar com a ajuda dos *chefes de turma*:

"Não é necessário que o professor oiça sempre todos os alunos, nem que examine sempre os livros e os cadernos de todos, pois, tendo como ajudantes os chefes de turma, estes estarão atentos a que os alunos, colocados sob a sua responsabilidade, procedam como devem" (Ibid., p.285).

O professor deve ter sempre à mão todo o material didático necessário (quadros, cartazes, tratados, dicionários, mapas etc.), antes de começar a tarefa de ensinar. Isso torna sua ação mais organizada, fácil e rápida. O ensino e a aprendizagem podem ser facilitados ainda pela utilização de *livros didáticos*. Comenius propõe que eles sejam de dois gêneros: *livros de texto*, para os alunos, e *livros-roteiro*, para os professores. Para Comenius, os livros didáticos:

"deverão ser conformes às nossas leis da facilidade, da solidez e da brevidade, e contar, para todas as escolas, tudo o que é necessário, de modo completo, sólido e aprimorado, para que sejam uma imagem verdadeira de todo o universo. E que esses livros exponham todas as coisas de modo familiar e popular, para que tornem tudo acessível aos alunos, de modo que o entendam por si, mesmo sem qualquer professor" (Ibid., p.289) (Destaque meu).

¹⁰³ Ou seja: o tema da subjetividade como individualidade singular no processo de ensino e aprendizagem não está presente em Comenius. Ele só emergirá após as primeiras elaborações da psicologia experimental, com William James (1842-1910) e seu discípulo John Dewey (1859-1952), vindo a alcançar máxima expressão com o construtivismo, a partir de Jean Piaget (1896-1980).

O que garante a aprendizagem dos alunos e faz a diferença na escola, pois, é a correta aplicação das regras do método, mais do que as qualidades individuais do professor:

"porque não é dado a todos poder exercer o ofício de professor com tudo o que ele exige de destreza, é necessário submeter todas as ciências que se ensinam nas escolas a estas regras do método, a fim de que o ensino não descarilhe e não falhe no seu objetivo. Efectivamente, se estas regras se fixam e se observam estritamente, será impossível que um jovem, introduzido no teatro do universo, não seja capaz de penetrar com a sua agudeza toda a magnificência das coisas ali expostas" (Ibid., p.317).

Ou seja, quem efetivamente ensina é o *método*, e não quem o executa. Não obstante, Comenius reconhece, *"a boca do professor é (como efetivamente é) a fonte de onde para eles [alunos] correm os arroios do saber" (Ibid., p.282).*

A **disciplina escolar** é outro tema da *Didática Magna*. Ela deve ser obtida *naturalmente* pelo professor, e seu alcance também está relacionado à aplicação adequada do método. *"Daqui não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheias de vigilância e de atenção, da parte dos professores e da parte dos alunos" (Ibid., p.401).* Como em toda a sua obra, Comenius encontra na natureza um modelo para tratar esse assunto: *"Um ótimo método de regular a disciplina é-nos ensinado pelo Sol, o qual ministra às coisas que crescem: 1. sempre, luz e calor; 2. freqüentemente, chuva e vento; 3. raras vezes, raios e trovões, embora estas coisas tenham também a sua utilidade" (Ibid., p.405).* Assim, a disciplina se obtém com *"bons exemplos, palavras carinhosas, amor constantemente sincero e manifesto; somente em casos muito extraordinários, fulminando e trovejando abertamente, mas, mesmo então, sempre com a intenção de que a severidade termine sempre no amor, se é isso possível" (Ibid., p.406).*

No que se refere à organização e transmissão dos **conteúdos escolares**, eis algumas recomendações de Comenius para obter-se uma instrução *segura e sólida*: as matérias escolares devem ser ensinadas de acordo com a idade dos alunos; os alunos devem ocupar-se de uma matéria de cada vez; tudo o que o professor ensina deve repousar em fundamentos sólidos; o aprendizado das matérias deve ser gradual, seguindo uma ordem sequencial que vai do geral para o particular, do simples ao complexo, das coisas mais fáceis para as mais difíceis, do concreto para o abstrato, dos exemplos para as regras. Ele conclui:

"Daqui para o futuro, portanto:

- I. Distribua-se cuidadosamente a totalidade dos estudos em classes, de modo que os primeiros abram e iluminem o caminho aos segundos, e assim sucessivamente.*
- II. Distribua-se meticulosamente o tempo, de modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial.*
- III. Observe-se estritamente esse horário e essa distribuição das matérias escolares, de modo que nada seja deixado para trás e nada seja invertido na sua ordem" (Ibid., p.223).*

Comenius diz ainda que a educação será mais fácil e agradável se os conteúdos escolares forem úteis para a vida presente e futura, se eles forem consolidados com exercícios

contínuos, se os alunos não forem demasiadamente sobrecarregados com trabalhos escolares. Em tudo se deve proceder *lentamente*; e com **um só e mesmo método**, para ensinar todas as ciências, as artes, as línguas, a moral e a piedade: o *método natural*¹⁰⁴.

"Com efeito, a variação ou diversidade, se acaso alguma se verifica num ou noutro domínio, é tão ligeira que não pode constituir uma nova espécie de método, e não resulta da essência da matéria estudada, mas do critério do professor, baseando-se esse critério na peculiar relação das línguas ou das artes entre si, e na capacidade no progresso dos alunos. (...) As diferenças particulares notar-se-ão mais facilmente, se se fizerem ver particularmente, permanecendo intactas as qualidades gerais e comuns do método" (Ibid., p.293).

Comenius propõe a **uniformidade** e **regularidade** em tudo. Seu modelo é o sol. *"Aqui na terra, devemos procurar imitar o sol, que é o melhor modelo que nos oferece a natureza. Efectivamente, embora ele desempenhe uma função difícil e quase infinita (...), todavia, chega para todos e, todos os anos, realiza com exactidão o giro que tem por missão realizar"* (Ibid., p.277). Assim, tendo o sol como modelo, ele apresenta os *princípios pedagógicos* que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais fácil, rápido e seguro:

"Agiremos à imitação do sol, se:

I. Cada escola, ou ao menos cada classe, tiver um só professor. Para cada matéria, houver um só autor [um mesmo livro, de uma só edição]. Para todos aqueles que estão a assistir às lições, se dispender, em comum, o mesmo trabalho. II. Todas as disciplinas e todas as línguas forem ensinadas com o mesmo método. III. Todas as coisas forem ensinadas, a partir dos seus fundamentos, de modo breve e eficaz, de tal maneira que a inteligência se possa abrir como que com uma chave, e as coisas se lhe possam manifestar espontaneamente. IV. Todas as coisas que por natureza são conexas forem ensinadas em conexão umas com as outras. V. E se todas as coisas se ensinarem gradualmente, sem interrupções, de modo que todas as coisas aprendidas hoje sejam um reforço das aprendidas ontem e uma preparação para as que se aprenderão amanhã. VI. Enfim, se, em tudo, se puser de parte as coisas inúteis" (Ibid., p. 278-79).

Em síntese, Comenius propõe que, nas escolas: sigam-se a mesma ordem e processos pedagógicos; todas as coisas sejam ensinadas com um só e mesmo método; tudo seja ensinado a todos, ao mesmo tempo. Além disso, os alunos devem ser educados e instruídos com os mesmos preceitos e regras, e de forma lenta e gradual. O ensino deve ser claro e eficaz (o que se consegue com a ajuda de bons livros), e organizado de tal forma que, em seu proveito, deve-se evitar *"coisas não necessárias; coisas antipáticas; e pormenores insignificantes"* (Ibid., p.300).

Toda essa *uniformidade, regularidade e ordem* propostas por Comenius, requerem o controle do **tempo** como um elemento central. Na Didática Magna o tempo pauta o ordenamento escolar. Não por acaso Comenius usa o relógio como um modelo de *ordem*, e que deve ser tomado como referência à organização escolar:

¹⁰⁴ A terceira parte da *Didática Magna* é dedicada à didática especial.

"Mas que força oculta anima o relógio? Nenhuma outra senão a força da ordem que manifestamente reina em todas as suas partes (...). Deste modo se torna evidente que tudo depende apenas da ordem. A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. (...) Procuremos, portanto, em nome do Altíssimo, dar às escolas uma organização tal que corresponda, em todos os pontos, à de um relógio, construído segundo as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas" (Ibid., p.186).

O tempo é o elemento ordenador e homogeneizador na arte universal de ensinar tudo a todos:

"É evidente que seria útil que, na mesma classe, apenas uma matéria fosse estudada, ao mesmo tempo, por todos, pois assim o professor teria menos trabalho e os alunos aproveitariam mais. (...) Para que isso seja possível, será necessário: 1. Não abrir escolas senão uma vez por ano, do mesmo modo que o sol não começa o seu trabalho à volta de todos os vegetais senão uma vez por ano (na primavera). 2. Dispor tudo o que deve fazer-se, de maneira que, em cada ano, mês, semana, dia e até em cada hora, haja uma tarefa a realizar, de modo que todos, sem tropeçar, a possam realizar e assim atinjam a meta juntamente" (Ibid., p.291-92).

Cabe, por fim, uma citação da *Didática Magna* que sintetiza a racionalidade e rigor extremos com que Comenius prescreve a organização das práticas escolares:

"Também o método didático deve necessariamente prescrever períodos de trabalho e períodos de repouso, de determinada duração, para recreações honestas. Efectivamente, esse método prescreve programas para serem desenvolvidos em um ano, em um mês, em um dia e em uma hora... E se se observarem bem estas prescrições, é impossível que cada classe não percorra todo o seu programa, e assim, em cada ano, não atinja a sua meta. Temos boas razões para aconselhar que se não dispendam a trabalhar nas escolas públicas mais de quatro horas por dia: duas antes e duas depois do meio dia. E se ao Sábado se fizer feriado de tarde e o Domingo for todo consagrado ao culto divino, teremos 22 horas semanais de aula e (concedidos ainda os feriados necessários para as festas mais solenes) teremos cerca de mil horas por ano. E, em mil horas, quantas coisas se podem ensinar e aprender, se se procede sempre metodicamente!" (Ibid., p.463).

Eis então instaurados, em sua origem, alguns dispositivos pedagógicos que seguem sendo atuais:

1. a organização espacial da escola: divisão dos alunos em *turmas* ou *classes*;
2. a disposição dos alunos em turmas homogêneas e seriadas de acordo com a idade e o nível de aproveitamento: instituição de *séries* e *graus* (*níveis*) escolares;
3. a organização dos alunos em sala de aula: disposição das carteiras em *filas*, *controle exercido visualmente pelo professor* (que deve se posicionar à *frente* dos alunos e em um nível mais *elevado*), colaboração dos *chefes de turma*;
4. a organização minuciosa do tempo letivo: elaboração do *calendário escolar*, distinção entre os tempo de aula e de descanso (*recreio*), definição de horários para um melhor aproveitamento dos estudos;

5. a distribuição seriada, sequenciada e graduada dos conteúdos escolares: estabelecimento de *grades curriculares unificadas*;
6. a ordenação metódica e racional dos procedimentos de ensino: *planejamento do ensino*;
7. a utilização de recursos (meios) para facilitar o ensino e a aprendizagem: *livro didático, quadro, cartazes, mapas etc.*

Ademais, o objetivo universalizante da educação pressupõe o funcionamento absolutamente unificado e homogêneo dos estabelecimentos escolares: todas as escolas devem abrir e fechar no mesmo período do ano, funcionar no mesmo horário e pautar as suas ações num currículo unificado. Tal dispositivo garante a uniformidade do sistema educacional, a simultaneidade sistêmica.

Uma redação em especial, a da professora Nora, manifesta claramente a preocupação com o funcionamento simultâneo do sistema escolar: "*fico sempre com a preocupação tenho que preparar a quarta série bem, pois eles vão para cidade e eu penso será que vai encontrar dificuldade (...) por exemplo um aluno estuda em série regular o outro em multi-série como podem seguir o mesmo proveito?*".

Com Comenius, podemos reconhecer assim, em linhas gerais, o traçado fundamental do *gênero discursivo da pedagogia moderna*, e que mostra-se repetido em cada novo encontro pedagógico, nos mais longínquos recantos, a despeito de peculiaridades culturais locais: um professor (posicionado à frente da turma) ensinando a um grupo de alunos uniformemente distribuídos de acordo com o nível de aprendizagem, um mesmo saber, ao mesmo tempo, com o mesmo método e, de preferência, com a utilização de um livro-texto unificado; o fundamento ordenador dessa relação pedagógica é a disciplina. Essa *cena* deve ser repetida simultaneamente em toda e qualquer escola que compõe o sistema escolar¹⁰⁵.

A escola amazônica pode ser um "*rancho de guardar carro de boi*" ou um "*ranchão coberto de folhas de palmeira paredes só até ao meio*". A turma pode ser "*multisseriada*". As carteiras, "*bancos feitos com ripas de açaí pregadas em tocos de madeira*". O professor pode ser de "*brincadeira*" ou "*leigo*". Resguardadas essas particularidades, não se pode deixar de reconhecer aí a cena da escola moderna, instaurada pela pedagogia séculos atrás, e repetida em cada escola, nos mais remotos lugares.

A *Didática Magna* é, efetivamente, como diz Narodowski (2001), fundadora de inúmeros dispositivos transdiscursivos da pedagogia moderna, que configurarão, em seus elementos básicos, a organização pedagógica da escola atual, como os professores sujeitos dessa pesquisa apropriadamente expressaram.

¹⁰⁵ Um exemplo concreto radical de tal sistema simultaneamente ordenado eu encontrei em Moçambique, país que estive até recentemente sob um processo de colonização dos mais conservadores, e que certamente por isso preservou um extemporâneo dispositivo didático-pedagógico denominado por eles de "*dosificação*", pelo qual em qualquer escola do país, num mesmo dia letivo, em todas as mesmas séries, os professores lecionavam exatamente os mesmos programas e conteúdos, nos mesmos detalhes, tal como organizados previamente pelo Sistema Nacional de Educação - SNE. Nos sistemas educacionais contemporâneos, na maioria dos países, sabemos que tem prevalecido um ordenamento curricular caracterizado pela flexibilidade, descentralidade e diversidade, o que faz com que, por exemplo, escolas amazônicas, ribeirinhas e da floresta, se organizem em função da sazonalidade de marés e de plantios e colheitas.

A diferença é que, para Comenius, ensinar era uma atividade exercida por um adulto, que devia conhecer e dominar, de modo racional e ordenado, as regras do método de ensinar e aprender, ou seja, um adulto habilitado para ensinar.

À luz de Comenius, podemos afirmar que um professor leigo, não-formado, e, portanto, sem os recursos de um *método ordenador*, é uma contradição.

2.6. A conformação do sistema de ensino moderno: a escola como instituição de ordenamento e credenciamento social

"vimos direto para a zona rural do município de Tucumã onde não havia escola, eu com três filhos para estudar, fiquei desesperada pensando como fazer" (Ilca).

"educação para mim é o máximo" (Maria).

Até configurar-se modernamente como um sistema público e estatal de educação, reconhecida como instituição especializada de instrução e formação, e como instituição de ordenamento e credenciamento social, a escola produziu (e foi produzida por) muitos e diferentes discursos.

Independente da ordem cronológica em que foi produzido (freqüentemente há idas e vindas, antecipações e recuos), observa-se no grande movimento da Modernidade a produção de um grande discurso, razoavelmente unitário, que equilibra "ordenamento" com "liberdade" (associados a outros valores como "democracia", "individualidade", "igualdade" etc.), e que talvez possa ser considerado o grande tema da pedagogia moderna, ainda em nosso dias.

A idéia da liberdade emergente já estava presente, no dizer de Manacorda (1989), na experiência fundante do *mestres livres* e laicos (não obstante a redundância dessa expressão, uma vez que o exercício da liberdade pós-medieval só poderia se dar na condição de não-clericalismo), que ensinavam, mediante pagamento, para atender às demandas da nova classe emergente (burguesia comunal) e suas exigências de instrução (profissional):

"Os mestres livres são os protagonistas da nova escola do terceiro estado [classe burguesa emergente]: com eles tanto o conteúdo do ensino como o que podemos chamar de sua situação jurídica e social vão mudando.

(...)

Mestres autônomos, mestres com 'proscholus'¹⁰⁶, mestres associados em 'cooperativas', mestres capitalistas que assalariam outros mestres, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações

¹⁰⁶ Muitos desses *mestres livres* tinham um *monitor* ou *repetidor* (*proscholus*, em latim) que os ajudavam na tarefa de ensinar.

jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino" (pp. 169 e 174).

Apesar de essa nova cultura escolar profissional não ter se afirmado com dominância no nascente mundo moderno¹⁰⁷, importa aqui marcar a ruptura que as escolas dos *mestres livres* já estabeleceram em relação à tradição escolástica: 1. as exigências de instrução passaram a ser outras: não mais a de formar apenas o religioso, mas também a de preparar o profissional; 2. os conteúdos da instrução também se modificaram: para além do saber divino revelado, que prometia a salvação do homem em uma outra vida, interessava um saber prático e produtivo, cujos benefícios pudessem ser colhidos nessa vida mesmo; e 3. a ação educativa deixou de ser uma atividade exclusiva dos clérigos, podendo ser exercida também por um livre profissional (leigo), mediante pagamento. Começou a configurar-se uma escola nova, voltada para uma instrução útil e com pretensões universalizantes (que incluísse também as classes populares).

Um desdobramento importante dessa idéia de liberdade fundante foi a que trouxe em seguida Lutero, ao quebrar a hegemonia doutrinária, teológica e pastoral da Igreja, inaugurando uma prática pedagógica radicalmente popular e socialmente inclusiva: ensinar a ler e escrever a todos, para que todos tivessem acesso à Palavra de Deus¹⁰⁸. O sentido religioso originário da reforma luterana se estendeu, ganhando alcance social e político. Segundo Manacorda: *"Foi ele [Lutero] especialmente quem deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos mas ao trabalho" (Ibid., p.196).*

Na *"Carta aos conselheiros comunais de todas as cidades da nação alemã, para que instituem e mantenham escolas cristãs"* (1524) que Lutero dirige aos políticos alemães, vemos esboçado o projeto de uma nova escola, universal e popular, que valoriza, segundo Manacorda, a *utilidade social da instrução*:

"Caros senhores, cada ano gasta-se tanto em espingardas, estradas, caminhos, diques e tantas outras coisas desse tipo, para dar a uma cidade paz e conforto; mas por que não se investe muito mais ou pelo menos o mesmo para a juventude pobre e necessitada, de modo que possam surgir entre eles um ou dois homens capazes, que se tornem mestres de escola?"

Hoje nós temos aqui os jovens e os homens melhores e mais instruídos, conhecedores de línguas e de tantas artes, os quais poderiam trazer-vos tanta utilidade, se quiséssemos destiná-los à instrução da juventude. Não é, talvez, evidente que hoje um rapaz pode ser instruído em três anos, de tal modo que aos quinze ou dezoito anos ele saiba muito mais do quanto se sabia quando existiam

¹⁰⁷ A cultura e a pedagogia humanística foram o modelo predominante dos primeiros tempos da Modernidade, e alguns séculos tiveram que passar até que a pedagogia associasse à cultura clássica desinteressada dos humanistas, uma nova cultura, moderna, produtiva e voltada para a prática.

¹⁰⁸ Ainda que por caminhos ainda mais "tortuosos", não foi outra coisa que fez João Calvino (1509-1564) ao exaltar o trabalho e a acumulação, como bem ressaltou Max Weber (1864-1920) em sua obra *Ética protestante e o espírito do capitalismo*, de 1904/1920.

tantas escolas superiores e tantos conventos? E assim é: o que se aprendia até agora nas escolas superiores e nos conventos, a não ser tornar-se uns burros, patetas e cabeçudos? Estudava-se vinte, quarenta anos e não se aprendia nem o latim e nem o alemão...

Mas a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem...

E nesse ponto os professores nos propõe, para nossa vergonha, um grande desafio, eles que antigamente, especialmente os gregos e os romanos, sem saber que isso agradava a Deus, instruíam e educavam seus filhos e filhas com tanto empenho que se tornavam realmente hábeis: tanto que me envergonho de nossos cristãos e especialmente de nós, alemães, quando penso que somos verdadeiros caras-de-pau ou bestas, pois, contudo, ousamos dizer: 'Bah! para que nos servem as escolas, a não ser para formar padres?'. Não obstante sabemos ou deveríamos saber o quanto é necessário, útil e agradável a Deus que um príncipe, senhor ou conselheiro seja instruído e capaz de viver cristãmente segundo sua condição.

E, como disse, mesmo se não existisse a alma e não fossem necessárias a escola e as línguas para conhecer a escritura divina, todavia, para instituir escolas de ótima qualidade, para os meninos e as meninas juntos, em todas as localidades, bastará só esta razão: que o mundo, para conservar exteriormente sua condição terrena, precisa de homens e mulheres instruídos e capazes; de modo que os homens sejam capazes de governar adequadamente cidades e cidadãos e as mulheres capazes de dirigir e manter a casa, as crianças e os servos.

Ora, homens desse tipo devem ser educados assim desde crianças, como também mulheres desse tipo se educam assim desde pequenas. Portanto, é necessário que meninos e meninas sejam bem-educados e instruídos desde a infância" (Lutero apud Manacorda, 1989, p.196-97).

A Contra-Reforma católica não se fez esperar, e defendeu intransigentemente a prerrogativa da Igreja sobre a educação. O *Concílio de Trento* (1545-1564) fixou a orientação educativa da Igreja (reafirmando os pontos essenciais da doutrina católica) e providenciou a reorganização das escolas católicas.

"À parte os seminários para a formação do clero, o exemplo mais bem-sucedido de novas escolas para leigos, recomendado pelo Concílio e Trento, foi o das escolas dos jesuítas, campeões máximos na luta da Igreja católica contra o protestantismo. Além da formação dos próprios quadros, eles se dedicaram principalmente à formação das classes dirigentes da sociedade" (Manacorda, 1989, p.202).

Assim, paralelamente, como reação ao espírito reformista (na verdade, revolucionário) de Lutero, os jesuítas constróem um novo modelo de prática pedagógica cristã, como a reconhecer que as práticas medievais não mais correspondiam aos novos tempos, mas ao mesmo tempo sem querer perder o essencial que a Igreja construiu e preservou ao longo de todo o medievo: o poder do saber. A *Ratio Studiorum*¹⁰⁹ dos jesuítas, publicada em 1599,

¹⁰⁹ Tratado de educação da Companhia de Jesus. "A 'Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu' é um documento de trinta capítulos que retoma, reelaborando-as, as considerações pedagógicas contidas nas 'Constituições da Companhia de Jesus', que desse modo representam as bases de um programa formativo de caráter católico que se estende a todos os colégios jesuíticos do mundo" (Cambi, 1999, p.261).

visava precisamente o ordenamento e o controle eficiente (principalmente do ponto de vista doutrinário) dos processos de ensino-aprendizagem.

Outra matriz cristã de enorme importância, nessa mesma linha, foi a elaboração da pedagogia de João Batista de La Salle (1651-1719), fundador da *Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs*, que avançou ainda mais o âmbito de atuação da pedagogia cristã: deu-se conta de que uma nova ordem econômica estava em curso irreversível, e buscou fazer com que a influência cristã se estendesse também ao mundo do trabalho, mediante processos de formação técnica e profissional associados a processos de formação cristã.

As experiências de educação dos *Irmãos das Escolas Cristãs* "são um primeiro esboço de escolas técnico-profissionais e as primeiras escolas 'normais' para leigos"¹¹⁰, chamados também a participar das atividades da instrução, tradicionalmente reservada ao clero" (*Ibid.*, p.228). A obra *Guia das Escolas Cristãs* (publicada postumamente em 1720), expõe detalhadamente a organização e funcionamento das escolas de La Salle, bem como os princípios de sua pedagogia.

Ao mesmo tempo, coube a Comenius (1592-1670) explicitar um dos princípios liberais mais radicais da Modernidade: o da universalidade do direito ao conhecimento. "Ensinar tudo a todos" é a fórmula clássica que demarca esse valor da pedagogia moderna que vai encontrar suas expressões mais refinadas mais tarde, no Iluminismo, depois na idéia da res-pública, até alcançar os grandes projetos universalistas da educação no século XX.

Comenius desdobrou como ninguém as infinitas possibilidades de ordenamento interno da escola, em todos os seus detalhes de organização de espaço e de tempo. Ele desenhou um quadro que antecipa, no âmbito das práticas pedagógicas intra-escolares do ensinar-aprender, aquilo que o *Relatório Condorcet* buscou quase dois séculos mais tarde no âmbito das políticas públicas, como importante dispositivo de ordenamento político-social, ao construir a idéia de um sistema escolar nacional.

O *Relatório sobre a instrução pública* (1792), do marquês de Condorcet (1743-1794), sintetiza os ideais da Revolução Francesa. Sobre o *Relatório*, diz Manacorda:

¹¹⁰ La Salle é considerado fundador da primeira escola de formação de professores para leigos (*leigo*, no sentido de "não religioso", por oposição a *clérigo*). Na terceira parte do *Guia das Escolas Cristãs*, pode-se ler: "A formação dos novos mestres consiste em dois pontos: 1º Tirar aos novos mestres o que têm e não devem ter; 2º Fazer-lhes adquirir o que não possuem e é necessário ter" (La Salle *apud* Justo, 2003, p.128) (Destaque meu). As qualidades que o mestre deve adquirir, são: "ousadia, autoridade e firmeza; moderação; exterior grave, sábio e modesto; vigilância, atenção sobre si; prudência, ar simpático, zelo, facilidade em falar e expressar-se com nitidez e ordem, e ao alcance dos alunos que instrui" (*Ibid.*, p.131). Ele recomenda ainda: "É preciso exercitá-los (os futuros mestres) muitas vezes, durante o Noviciado, a darem aula, mostrar-lhe o modo de comportar-se em todas as coisas, depois de já terem boa idéia da escola, e antes de entrarem numa classe. É preciso obrigá-los a entrar com ar decidido e grave, a cabeça erguida e encarando todos os alunos com firmeza, como se tivessem trinta anos de prática" (*Ibid.*, p.131). Com La Salle, e posteriormente em todo o desenvolvimento da pedagogia, a figura do professor vai se delineando cada vez mais como aquele que deve portar qualidades específicas para o exercício do magistério.

*"O relatório articula-se em cinco partes, respectivamente sobre a natureza e os fins da instrução pública, sobre a instrução comum para todas as **crianças**, sobre a instrução comum para os adultos, sobre a instrução relativa às profissões e sobre a instrução relativa às **ciências**. Na convicção de um infinito **progresso do homem** nos vários estágios de sua história rumo a um estágio em que desapareceria a desigualdade entre as nações e as classes, e se concretizaria a indefinida **perfectibilidade do indivíduo**, Condorcet sustentava a necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, 'única, gratuita e neutra'" (Ibid., p.250) (Destaques meus¹¹¹).*

Com o *Relatório Condorcet* o projeto da Modernidade ganha um acabamento, e os princípios que regiam as propostas de organização de uma nova escola, moderna, são convertidos em política oficial republicana: a escola deve ser pública, laica, universal, gratuita e obrigatória, e orientada para os estudos técnico-científicos. A escola moderna¹¹² passa a ser reconhecida e valorizada como lugar especializado para a transmissão dos saberes socialmente válidos e formação das futuras gerações.

No mundo moderno, a escola é, por excelência, a instituição responsável pela produção de uma nova ordem social, a instituição que pretende produzir, por meio de um processo pessoal de formação, a transformação da criança ou jovem em sujeito ativo no mundo: sujeito que pensa, conhece, escolhe e transforma a realidade. A escola é, assim, a instituição ordenadora de uma nova sociedade e o "passaporte" oficial que credencia o sujeito (moderno) a fazer parte mundo (moderno).

De modo geral, as redações dos professores pesquisados manifestaram esse reconhecimento da escola como instituição promotora de ordenamento e credenciamento social, especialmente nas mudanças que se mostraram no discurso dos professores como efeito de sua passagem pelo curso de formação em magistério. A análise das redações mostra como o relato do ingresso em um processo de formação oficial (escolar) é acompanhado de mudanças de lugar subjetivo no discurso dos professores. Como professores formados (capacitados, habilitados e credenciados socialmente pela escola) eles se mostram como sujeitos de suas ações e inteiramente apropriados da condição de *ser professor*. Isto mostra que, em última instância, a *autorização* para que ocupem e permaneçam no lugar de professor é a escola (o discurso escolar) quem lhes dá: "*Em 1999 concluí o magistério que me deu o direito de deixar de ser professora leiga, pois era o que eu mais sonhava em minha vida*" (Ilca).

O discurso de *fundação* apresentado pelos professores reencontra, assim, na *enunciação de certas práticas discursivas*, os *princípios pedagógicos matriciais da educação* (ordenados

¹¹¹ Destaquei propositalmente um conjunto de palavras-chave (*perfectibilidade do indivíduo*, *crianças*, *ciências* e *progresso do homem*) que nesse pequeno trecho de Manacorda correspondem aos dispositivos discursivos da pedagogia moderna, tal como os professores os expressaram em suas redações, e que eu apresentei neste capítulo da tese (os temas do *protagonismo do sujeito*, da *infância*, da *racionalidade científica* e do *progresso*).

¹¹² Escola pública, organizada em sistemas públicos de ensino, mediante políticas públicas de educação.

sob a lógica de um *sistema nacional de educação*) que o referenciam. O discurso de *fundação* é, na verdade, um discurso de *refundação*, de *relegitimação* de certas práticas discursivas institucionais que constituem (e instituem) o quadro matricial da pedagogia.

Se é assim, cabe então refletir: qual a possibilidade de construção de *novos* discursos sobre a escola e suas práticas? Como pensar a inovação e a diversificação nas ações escolares? Como ressignificar pedagogicamente as práticas já existentes? Parece que todo discurso fica reduzido a ser tão somente a repetição de um quadro já estabelecido. Não é assim, se pensarmos a linguagem como uma forma de *ação*, e não apenas como uma *representação da realidade* ou *expressão de idéias e pensamentos* que organizamos sobre as coisas. O discurso *representa* e *institui*, ao mesmo tempo, uma certa realidade; *repete* e *produz*, simultaneamente, um sentido. O *novo* é fabricado, assim, na ordem da *repetição*; não se dá fora dela, como algo externo que promove uma quebra radical na ordem do discurso. O novo se constitui conforme certas condições de possibilidade do próprio contexto. Ou seja, não há possibilidade de criação de um outro discurso fora do hipercontexto. Um discurso não é auto-gerado: sempre se produz em relação (em confronto) a outros discursos. Como afirma Maingueneau (1995a): "*O discurso não está somente no contexto, mas está sempre construindo esse contexto. O contexto é uma realidade dinâmica. (...) o contexto é uma realidade negociada. Não é uma coisa dada*" (p.30) (Grifo no original).

* * *

Os temas (1) do *sujeito como protagonista* e condutor da história, (2) do nascimento da *infância* e a correspondente necessidade de educar a todas as crianças na escola, (3) da centralidade da *razão* como instrumento de conhecimento e de ação, (4) da escola como promotora de *progresso* e de um *futuro* promissor, (5) da universalidade pedagógica, e (6) do reconhecimento da escola como instituição de ordenamento e credenciamento social, se ordenados num conjunto, constituem alguns dos principais eixos de qualquer sistema pedagógico moderno (e atual), que se organiza mediante políticas públicas (*sistemas nacionais de ensino*), em que o Estado aparece também como o grande protagonista¹¹³. Nesse cenário, a escola (pública) aparece como a instituição especializada que tem um papel importante na condução da história: racionalmente organizada, ela deve garantir o credenciamento dos novos saberes (técnico-científicos) e a formação do novo homem (o sujeito moderno).

As considerações que fiz acerca desses *dispositivos discursivos da pedagogia moderna* mostram como a *cena transferencial genérica da pedagogia* é *refundada (relegitimada)* em cada uma das *cenários enunciativos* que os professores (não obstante leigos) mobilizam e apresentam em suas redações. Se assim é, **ser professor é ser capaz de repetir (refundar), a cada encontro pedagógico, essa cena genérica. A ocupação do lugar de professor se dá então por esse ato da enunciação de um discurso que é sobretudo pedagógico.** Em suas redações, os professores (não obstante leigos) mostram que é *pela* e *na* palavra (entendida como ato, acontecimento) que eles *fundam* o lugar que ocupam no

¹¹³ A Igreja era a grande ordenadora da sociedade medieval. Na Modernidade, o Estado Republicano se constituirá como o novo sujeito ordenador do social, em substituição à Igreja.

magistério. Mostram, assim, que são *dispositivos discursivos institucionais* o que os **autoriza** ao exercício da docência, ainda que leiga. Tornam-se professores, assim, por meio de seus próprios *atos discursivos*, por meio da *enunciação de um lugar social (institucional)*: o lugar de professor. Não obstante todas as suas contradições.

3. A docência leiga como descontinuidade no discurso da pedagogia moderna

À vista desse traçado, em linhas gerais, do quadro da pedagogia moderna, como pensar o exercício da docência leiga em escolas oficiais (sistemas públicos de ensino)?

No item 3. da *Introdução* desta tese - *A docência leiga e a pedagogia moderna* - destaquei alguns dispositivos da própria legislação educacional brasileira que previam a admissão de professores leigos para o exercício do magistério, em caráter especial, como um recurso provisório para compensar (suprir) as carências dos sistemas de ensino. Diante do direito de todos à educação (direito assegurado pela obrigação do poder público em oferecê-la a todos), o próprio Estado admitia até 1996 a insuficiência de profissionais formalmente habilitados e credenciados que pudessem atender as demandas educacionais existentes. A docência leiga pode ser compreendida assim como um mecanismo supletivo adotado pelos sistemas de ensino para o cumprimento de um princípio pedagógico moderno fundamental: a *universalidade* da educação.

É interessante observar que a própria justificativa legal da admissão de professores leigos esteve fundamentada em um princípio moderno: o *mérito pessoal*. Para ser habilitado ao exercício do magistério, bastava que o candidato a professor comprovasse a posse de um saber em exames de **suficiência** ou **capacitação**. Portanto, esse saber que podia ser reconhecido como *suficiente* para o exercício da docência, não era necessariamente adquirido por meio de um processo regular e formal de escolarização. Nesse caso, qualquer pessoa podia ser professor, sem precisar passar pelos rituais pedagógicos da formação escolar. Bastava que cumprisse o preceito básico: "saber mais, o suficiente".

Fundamentada nesse princípio do *mérito pessoal*, a docência leiga subverte um princípio ainda mais fundamental da própria pedagogia moderna, segundo o qual *os saberes socialmente válidos são aqueles transmitidos pelos sistemas escolares*, por professores que passaram por um rigoroso processo de formação escolar para assumir profissionalmente a tarefa educativa e ocupar o lugar de quem sabe. *Os saberes válidos são aqueles credenciados pela escola*. Com efeito, como pode alguém ser professor sem o cumprimento dos rituais escolares de formação, que formalmente habilitam ao magistério? Como pode um sistema credenciar alguém contra seus próprios princípios? Nesse sentido, a docência leiga deve ser entendida como uma *descontinuidade* (fratura) no devir do discurso da pedagogia moderna, porque subverte um de seus princípios fundamentais: só pode ensinar *quem sabe*, e só tem autoridade pedagógica quem está **formalmente habilitado (formado) para ser professor**.

Poder-se-ia imaginar então que esses professores estariam fora do sistema cultural moderno, porque não têm sequer a formação escolar completa, porque estão em lugares

remotos, porque ensinam em condições precárias. Mas não. Eles são parte desse sistema, se tomarmos a docência leiga como um dispositivo instaurado para dar conta de todas as demandas no interior da Modernidade (à vista das exigências radicais de universalização da educação).

Mesmo que percebida como uma *descontinuidade*, a docência leiga é um acontecimento que se dá *dentro* da rede discursiva da pedagogia moderna. Faz parte dela. É uma prática que tem fundamentos e precedentes nesse próprio contexto discursivo.

Não se escapa, portanto, do enquadramento do discurso oficial (institucional). A docência leiga, que à primeira vista parece estar tão à margem das práticas pedagógicas modernas, é parte dessa ordem discursiva. Ela pode manifestar-se como uma descontinuidade, uma fratura, mas não deve deixar de ser reconhecida como parte dele. O que se evidencia, em síntese, portanto, é a positividade e eficácia do discurso escolar, que se instaura e reproduz mesmo em ranchos de palha no meio da floresta ou em palafitas à beira-rio, mesmo em classes multisseriadas, e mesmo com *professores leigos*.

CONCLUSÃO

Esta tese trata da docência leiga. Por isso ela se inicia com a questão: *como alguém se torna professor fora do sistema oficial de formação e credenciamento?*, ou seja, *que dispositivos autorizam e legitimam um professor leigo a ocupar o lugar de professor?* O desenvolvimento da pesquisa, porém, mostrou que essa questão pode ser extensiva à docência de modo geral. Como mostra a análise das redações, os dispositivos que autorizam uma pessoa (mesmo que não formada / habilitada) a ocupar o lugar de professor são *dispositivos discursivos institucionais*. A prática da docência leiga apenas explicita esse mecanismo com mais contundência e radicalidade, por tratar-se de pessoas sem habilitação formal para o exercício da docência, ou, em alguns casos extremos, sem terem sequer o nível de escolaridade no qual ensinam.

A análise das redações desses dezesseis professores pesquisados permite concluir que, para o professor leigo, de modo específico, e para os professores habilitados, de modo geral, *tornar-se professor é ocupar o lugar de quem ensina, lugar que passa a existir conforme o sujeito nele se enuncie*. Essa enunciação se dá como prática discursiva, como ato engendrado numa rede discursiva. Por isso é um ato institucional, e não individual. O sujeito que se enuncia professor não se confunde com a pessoa em questão, pois é sujeito matriciado numa rede discursiva ampla, sujeito que ultrapassa a pessoa, ainda que sem perder as singularidades que lhe são próprias.

Cabe registrar que, ao final deste meu percurso de pesquisa sobre "*como se torna professor*", percebo que, não por acaso, iniciei meu discurso descrevendo "*como me tornei professora*": na *Introdução*, falei da minha brincadeira de ser professora na minha infância, do meu protagonismo, do percurso racional e ordenado de minha trajetória profissional etc. Ou seja, tanto quanto os sujeitos professores objetos desta pesquisa, o meu discurso também foi de *relegitimação de um lugar institucional*.

A análise das dezesseis redações, no seu conjunto, mostra:

- Que o discurso dos professores é de **fundação**. Eles se apresentam como os agentes principais (protagonistas) dos *atos inaugurais* que os levaram à docência, atos que os instituíram no lugar de professores leigos.
- Que a ocupação desse lugar é sustentada por uma **rede discursiva** (da qual o próprio professor faz parte) que autoriza o seu ingresso e permanência como professor leigo. Assim como não existe sujeito auto-engendrado, produto unicamente de si mesmo, a autorização para a ocupação do lugar de professor é construída na relação com terceiros.
- Que o lugar de professor é fabricado num jogo entre o **individual** e o **institucional** (realidades que se distinguem mas não se separam). A construção desse lugar se funda, inegavelmente, na *subjetividade* de cada professor. Trata-se, porém, de uma subjetividade sempre tecida a partir do lugar *institucional* que se ocupa. Quando narraram *como se tornaram professores*, os professores não enunciaram tão somente suas trajetórias profissionais *individuais*, pois o próprio *discurso escolar* estava

instituído (e em processo de instituição) em suas histórias. O discurso porta e revela sempre uma matriz institucional.

- Que a **apropriação** do lugar de professor vai se constituindo na medida em que os professores leigos vão se apossando da condição de serem sujeitos ativos no mundo, condição que deve ser promovida justamente pela escola, conforme o discurso da pedagogia moderna. Ou seja, é a própria escola que fabrica o modo como esses sujeitos se apropriam do lugar de professor. O ingresso no curso de formação em magistério apareceu como um momento posterior, porém decisivo na trajetória dos professores pesquisados: promoveu o auto-reconhecimento de serem eles, finalmente, por "*direito*", professores "*de verdade*".
- Que o **professor leigo** é um **paradoxo**: o lugar de *quem ensina* (portanto, de *quem sabe*) é nesses casos ocupado por alguém paradoxalmente caracterizado como aquele que **não sabe**, e entretanto **ensina**. O próprio termo *leigo*, que em sua origem grega tem o significado de *não saber* já revela a subversão desse princípio fundamental da pedagogia moderna: só pode ensinar *quem sabe*.
- Que a **docência leiga** é, portanto, uma **descontinuidade** (fratura) no discurso da pedagogia moderna, que postula só ter autoridade pedagógica quem está *formalmente habilitado para ser professor*. Não obstante constituir-se como *descontinuidade*, a docência leiga é *parte integrante* desse mesmo discurso.
- Que a *prática discursiva* desses professores, mesmo que laica, **expressa e atualiza (re-funda, re-legitima)** de alguma maneira os *dispositivos discursivos matriciais da pedagogia moderna* (a cena genérica da pedagogia).
- Que a *prática discursiva da pedagogia moderna* é, ela mesma, o dispositivo de **autorização e legitimação** do professor leigo no lugar de professor, dispositivo que *funda e justifica* esse lugar. A análise das redações mostra essa positividade da prática discursiva que esses sujeitos professores constituem. Ao mesmo tempo em que eles a fabricam, eles se instalam nela, como objetos do efeito de sua própria prática.

O presente estudo mostra, portanto, que nesse *dispositivo discursivo* de **autorização** há tanta "oficialidade" (*institucionalidade*) em jogo quanto no *diploma oficial* de formação de professores (que habilita formalmente ao exercício da docência) ou na própria *lei* que os admitiu como professores leigos (4.024/61 e 5.692/71). Ou seja, a "oficialidade" não se restringe à posse da habilitação formal ou à admissão legal para o exercício do magistério (ainda que pareça remeter-se sempre a ela), mas se faz presente também em outros *dispositivos de autorização*, como os que mostram esta pesquisa. A autorização assim realizada é, de qualquer maneira, *institucional*: está apoiada numa *rede discursiva institucional*. Trata-se de uma **autorização** que se funda na repetição de certas práticas reconhecidas pelos professores como naturais e legítimas, *constituintes do e constituídas pelo* discurso pedagógico.

Assim, esses professores leigos ingressaram no magistério por eles mesmos, como agentes da instituição escolar, apoiados numa rede discursiva de pais, de outros professores, da

comunidade, da própria lei, das instituições oficiais de formação, ao mesmo tempo que apoiados no diálogo que transferencialmente eles estabeleceram com o discurso da pedagogia moderna. Há algo que foi sendo construído por eles *institucionalmente* como *prática discursiva*, que é o *dispositivo de autorização*.

Por fim, a análise das redações mostra a escola como a instituição hegemônica do conhecimento: mostra sua potência, seu enorme poder cultural e a positividade e eficácia do seu discurso, mesmo quando realizada nas formas culturais particulares mais remotas de ensino e aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA¹¹⁴

Albuquerque, José Augusto Guilhon (1978). *Metáforas da desordem: o contexto social da doença mental*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1987). *Elementos para uma análise da prática institucional*. In: Guirado, Marlene (1987). *Psicologia Institucional*. São Paulo: EPU.

Ariès, Philippe (1960). *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

Bacon, Francis (1620). *Novum Organum: Aforismos sobre a interpretação da natureza e o reino do homem*. Livro I. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

_____. (1627, publicação póstuma). *Nova Atlântida*. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

Birman, Joel e Nicéas, Carlos Augusto (1982). *Constituição do campo transferencial e o lugar da interpretação psicanalítica: um estudo sobre o pensamento de Freud*. In: Birman, Joel e Nicéas, Carlos Augusto (Orgs.) (1982). *Transferência e interpretação*. Rio de Janeiro: Campus.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Formação de profissionais do magistério*. Consultoria Legislativa de Ricardo Chaves de Rezende Martins. Brasília - DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2002*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2002.

Caffé, Mara (2003). *Psicanálise e direito: a escuta analítica e a função normativa jurídica*. São Paulo: Quartier Latin.

Cambi, Franco (1995). *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

¹¹⁴ Na bibliografia a seguir, o ano que é assinalado entre parênteses refere-se ao ano da primeira edição da obra. Ao final de cada citação é indicado o ano da edição com a qual trabalhei na tese. Quando esta indicação final não constar, é sinal de que trabalhei com o texto da primeira edição.

Comenius, Jan Amos (1657). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

Descartes, René (1637). *Discurso do método*. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

Dicionário Básico de Filosofia (1990). Hilton Japiassu e Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1991.

Dicionário Comentado do Alemão de Freud (1996). Luiz Hanns. Rio de Janeiro: Imago.

Dicionário de Psicanálise. Elizabeth Roudinesco e Michel Plon (1997). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001). Antonio Houaiss e Mauro de Salles Villar. Rio de Janeiro: Objetiva.

Dicionário Português-Latino (1939). Francisco Torrinha. Porto: Domingos Barreira Editor.

Dictionnaire des Racines des Langues Européennes (1948). R. Grandsaignes d'Hauterive. Paris: Librairie Larousse.

Dictionnaire Grec Français (1894). Anatole Bailly. Paris: Librairie Hachette, 1963.

Dussel, Inês e Caruso, Marcelo (1999). *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

Foucault, Michel (1970). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

Freud, Sigmund (1895). *Estudos sobre a histeria*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. II.

_____ (1905). *Fragmentos da análise de um caso de histeria*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. VII.

_____ (1912). *A Dinâmica da transferência*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XII.

_____ (1912a). *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XII.

_____ (1913). *Sobre o início do tratamento*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XII.

_____ (1914). *Recordar, Repetir e Elaborar*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XII.

_____ (1914a). *Observações sobre o amor transferencial*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XII.

_____ (1917). *Resistência e repressão*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XVI.

_____ (1917). *Algumas idéias sobre desenvolvimento e regressão - etiologia*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XVI.

_____ (1917). *Os caminhos da formação dos sintomas*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XVI.

_____ (1917). *Transferência*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XVI.

_____ (1917a). *Terapia analítica*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XVI.

_____ (1918). *Linhas de progresso na terapia psicanalítica*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XVII.

_____ (1937). *Análise terminável e interminável*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XXIII.

_____ (1937). *Construções em análise*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XXIII.

Guirado, Marlene (1987). *Psicologia institucional*. São Paulo: EPU.

_____ (1995). *Psicanálise e Análise do Discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo: Summus.

_____ (2000). *A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____ (2004). *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hall, Stuart (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

Justo, Henrique (2003). *La Salle: patrono do magistério, vida, bibliografia, pensamento, obra pedagógica*. Porto Alegre: Salles.

Laplanche, J. e Pontalis, J.-B. (1982). *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Maingueneau, Dominique (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

_____. (1995a). *Sobre o discurso e a análise do discurso*. In: Guirado, Marlene (2000). *A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1995b). *Sobre a heterogeneidade no discurso*. In: Guirado, Marlene (2000). *A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1995c). *Sobre os gêneros discursivos*. In: Guirado, Marlene (2000). *A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Manacorda, Mário Alighiero (1989). *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Mezan, Renato (1991). *A transferência em Freud: apontamentos para um debate*. In: Slavutzky, Abrão (Org.) (1991). *Transferências*. São Paulo: Escuta.

Narodowski, Mariano (2001). *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Tradução de Mustafá Yasbec. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

_____. ((2004). *Comenius & a educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica.

Pessanha, José Américo Motta (1996). *Descartes: Vida e Obra*. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Noca Cultural Ltda.

Poutet, Yves e Pungier, Jean (2001). *La Salle e os desafios de seu tempo*. Tradução de Henrique Justo. Canoas: La Salle.

Rosa, Maria da Glória de (s.d.). *A história da educação através dos textos*. São Paulo: Editora Cultrix.

Rousseau, Jean-Jacques (1762). *Emílio*. Tradução de Pilar Delvaux. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

Souza, Carlos Augusto da Silva (2000). *Urbanização na Amazônia*. Belém: Unama.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.