

Cibele Aparecida Rodrigues



1290001195

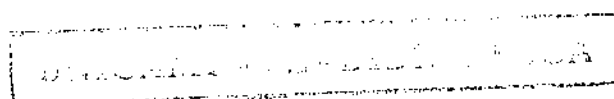


TCC/UNICAMP R618c

A constituição profissional da professora
iniciante: um estudo de caso tecido com
narrativas

CAMPINAS - SP

2002



Prof^a. Roseli A. Cação Fontana
Orientadora

Prof^a. Ana Lúcia Guedes Pinto
2^o. leitora

***Este trabalho é dedicado
a Liana e João, meus pais,
pela presença tão intensa
nos diversos
caminhos percorridos.***

Cibele Aparecida Rodrigues

A constituição profissional da professora
iniciante: um estudo de caso tecido com
narrativas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para o curso
de Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas,
sob a orientação da
Profª. Roseli Aparecida Cação Fontana

CAMPINAS - SP

2002

UNICAMP - FF - BIBLIOTECA

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

R618c Rodrigues, Cibele Aparecida.
A constituição profissional da professora iniciante : um estudo de caso
tecido com narrativas / Cibele Aparecida Rodrigues. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2002.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Narrativa. 2. Professores – Formação. 4. Sujeito. 5. Constituição.
I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

02-236-BFE

Agradecimentos

Agradeço a toda minha família pela importância que cada um tem e sempre teve em minha vida.

Mas a Poliana, a Patrícia, o Bruno, a Amanda e o Eduardo e por último a Isabela e Lucas foram, são e serão as "minhas" primeiras crianças, a primeira aproximação à infância.

E por todos (as) que ao meu lado, nesse percurso, contribuíram, mesmo sem se dar conta, para a professora que sou e a que desejo ser:

A Juracema, Joselane, Salete e Marta companheiras especiais do curso e da profissão docente, onde eu buscava o ombro amigo e as palavras de conforto.

A Carol, companheira das primeiras indagações e interlocuções na prática sobre o ensinar e aprender; a Roselaine, companheira professora que pacientemente contribui com seus saberes ao não saber da professora iniciante que sou; a Ana Lúcia da "Hora do Conto", do Certeau e das conversas no grupo de estudo; a Estela das perguntas que fazem pensar; a Michele que ensina crianças a escrever e o Guilherme, do "prazer que o conhecimento traz";

a todas as crianças que me fizeram chorar, mas que também me fizeram sorrir, sorrisos que até hoje alimentam o desejo de continuar.

E a você, Rô, a ode:

Professora, a professora que você foi desde o primeiro encontro e que continuou sendo durante todo esse caminho é que me faz desejar tanto ser também uma professora que ensina!

“... O que vale são outras coisas.
A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos,
cada um com seu signo e sentimento,
uns com os outros...”

João Guimarães Rosa

Índice

I - Primeiras palavras

Ponto de partida	1
Iniciação e sofrimento	2
Perspectivas metodológicas	4

II - Narrando-me

Iniciação: o verbete	6
Começar aos 40...	7
A escolha	9
A chegada à escola	11
A escola: o espaço físico e as relações sociais	15
As relações na escola: normas, poder, silenciamento	17
As professoras – mediadoras de meus aprendizados iniciais	21
Marina e Mariana – minhas parceiras de série	25
Os pais	29
As crianças	34
O escolar	39
Eu que pensei que tudo tinha mudado!	43
Ler, ouvir e contar histórias	46
Livros	48
Vivendo a leitura	50
Pra quem sou professora? Flashes!	51
A gente se vê nos olhos das crianças	54
Os meus limites	56
O afã formador	58
Guilherme: meu alter-ego	60
Narrar-me ao outro e com o outro: a relação de orientação	61

III - Palavras finais... finais?

Tempo de balanço	62
Bibliografia	63

I - Primeiras palavras

Ponto de partida

Este trabalho se aproxima de um memorial. Ele tanto é memória pessoal quanto profissional de uma professora iniciante no seu primeiro ano de magistério como professora efetiva.

O que é o primeiro ano de uma professora?

É não saber um monte de coisas. É supor que a escola é de um jeito, que ser professora é uma coisa, mas que tudo isso na prática acontece de modo diferente do esperado. É uma luta entre o querer dirigir o próprio trabalho e o corpo a corpo com o jeito de fazer que vigora na escola. E esse jeito de fazer que vigora na escola, interfere no jeito de ser professora, no jeito de se relacionar com as crianças, no jeito de se relacionar com os pares e com a própria escola.

O primeiro ano de uma professora iniciante, é como um gira-gira rodando. Quando ela chega na escola o gira-gira já está em movimento e ela tem que correr atrás para conseguir um lugar, porque o gira-gira não pára.

É disso tudo que se trata aqui.

Mas esse trabalho é também uma investigação. Uma investigação sobre as relações que se estabelecem entre o iniciante e a instituição escolar.

Ancorada na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, Bakhtin e outros) e na compreensão da constituição do sujeito pelo outro e pela linguagem, aproximei das relações vividas, indagando:

O que a escola quer? Que professora ela requisita daquela que se inicia?

Mas o que o iniciante quer? O que requisita de si mesmo? O seu projeto de docência é o mesmo projeto de docência da escola?

Nessa iniciação, o que se aprende? O que se aprende com os alunos, com os pais, com a coordenação, com a direção e com os pares? O que se aprende consigo mesma?

Para dar conta dessas questões, debrucei-me sobre a minha própria experiência como professora. Narrei o vivido e com o conjunto de narrativas tecei meu texto.

"Lembrar" como bem aponta Jurandir Freire "Costa(2002), é sempre fixar os acontecimentos em uma moldura arbitrária."

Isak Dinesen (pseudônimo da escritora dinamarquesa Karen Blixen) disse sobre a dor e as narrativas: *"Todas as dores podem ser suportadas se você as puser numa história ou contar uma história sobre elas"*. Nas histórias, a dor se torna suportável porque

o distanciamento nos permite olhar para o vivido e atribuir-lhes significados não mais sob o impacto da emoção. “*Deixamos,*” analisa Costa (op. cit.), “*o tempo fútil da emoção pela imortalidade da duração*”. (Dinesen, apud Costa op. cit.)

Qual a história que tenho para contar? A da iniciação docente feita de dores e emoções.

Iniciação e sofrimento

O trabalho, como atividade profissional produtiva, tanto é emprego, fonte salarial, lugar na hierarquia social, como também uma instância de constituição da subjetividade. Ele envolve uma série de movimentos do corpo, um conjunto de ações, de habilidade, de modos de disciplinamento, de relações de poder e de responsabilidade, que penetram profundamente na vida psicológica e acabam se confundindo com o próprio cotidiano do indivíduo adulto (Bosi, 1987).

“A iniciação nas relações de trabalho tanto envolve um período de aprendizado e de adestramento, cheio de exigências e receios (Bosi, 1987), quanto indicia mudanças nos lugares sociais ocupados, que repercutem no universo das relações familiares, nos grupos de amizade, etc., implicando uma reordenação no âmbito das relações sociais vividas pelas pessoas por elas alcançadas. Essa reordenação é materializada e vivida numa série de ações, nas quais predomina o aspecto simbólico. Essas ações compreendidas em seus sentidos e em suas condições sociais de produção, dizem a respeito das pessoas que as empreendem, dão a ver valores e normas por elas (com)partilhados e valores e normas que regem as relações em que estão inseridas, ainda que tais significados nem sempre estejam explicitados na consciência daqueles que os vivem”. (Fontana, 2001).

Nesse sentido, a iniciação nas relações de trabalho repercute na constituição da própria identidade e no desenvolvimento profissional. Quem não se lembra de nosso ingresso em diferentes locais de trabalho, em diferentes profissões e da iniciação por qual passou? Quem não se lembra de que nos atribuem as piores tarefas considerando que isso faz parte do processo de formação?

A idéia de iniciação, implicando a passagem de uma condição a outra, carrega consigo os temas da provação e do sofrimento, seja por referencia a práticas iniciáticas de alguns grupos tribais, seja por referências a práticas presentes em outras formas de

organização social, nas quais o noviço deve dar provas de renúncia, seja pelo caráter de "morte simbólica", nos termos da psicanálise junguiana, de que se reveste a própria transição de um determinado lugar social para outro. (Albano, 1998).

"Na iniciação, o noviço deve renunciar a toda ambição e a qualquer aspiração para se submeter a uma prova. Deve aceitar esta [prova] sem esperança de obter sucesso. Na verdade, deve estar preparado para morrer. Apesar do grau de provação ser algumas vezes benigno (um período de jejum, um dente arrancado, uma tatuagem) e em outras doloroso (as feridas da circuncisão, incisões e outras mutilações), o propósito permanece sempre o mesmo: criar uma atmosfera de morte simbólica, de onde vai surgir um estado simbólico de renascimento". (Albano, op. cit.).

No nosso caso, de mulheres professoras, estariam presentes as idéias de submissão a provas e sacrifícios em nosso ingresso na vida profissional, considerando-se que esta se materializa no interior de uma instituição – a escola –, onde, por no mínimo 12 anos, nós vivemos na condição de alunas, o papel complementar do lugar de professora?

Apesar da familiaridade conferida pelo conhecimento e vivência das relações produzidas na instituição escolar, os anos iniciais do magistério são marcados por intensos sofrimentos no trabalho (Dejours, 1992) que se revestem de formas variadas, como a ansiedade, o medo, a vergonha, a solidão, o confronto entre gerações de profissionais, a insatisfação consigo mesma e com o trabalho. Segundo Dejours, que tem se dedicado ao estudo das relações entre a organização do trabalho e a vida psíquica, no sofrimento atualizam-se os conflitos de poder: o sofrimento surge quando a organização do trabalho entra em conflito com o funcionamento psíquico dos homens. Esse sofrimento é patogênico quando "estão bloqueadas todas as possibilidades de adaptação entre a organização do trabalho e o desejo dos sujeitos" e criativo quando contém uma "tentativa de transformar a realidade circundante conforme os desejos próprios do sujeito", ou seja, pela conquista de margens de participação em nosso próprio trabalho e pela relação afetiva que desenvolvemos em relação a ele. A mudança de papel social parece instaurar uma tão profunda reordenação nas relações sociais vividas no espaço escolar por nós professoras, que muitas vezes deixamo-nos de reconhecermos dentro dela e manifestamo-nos sentir despreparadas para o exercício da docência.

No trabalho, vários elementos contam na formação da imagem de si: o nível de qualificação e de formação frente às aspirações, as dificuldades práticas da tarefa docente frente aos riscos de fracasso, as possibilidades de sucesso ou fracasso de um trabalho obrigatório para alguém que nele se está iniciando, o investimento simbólico de

que a atividade se reveste, etc. Esses fatores põem em questão nossa vida passada e presente, nossa vida íntima, nossa história pessoal de modo específico e único, repercutindo na nossa relação individual com o trabalho docente e no coletivo em que nos inserimos. Ao assumirmos o lugar de professoras, passamos a perceber a sala de aula sob um novo ângulo, do qual a visão obtida é turva e descontínua. Tudo o que parecia dar certo sob a condução de nossas professoras, perde-se em meio aos conflitos e oposições entre interpretações e significados que desejamos instaurar junto a nossos alunos. Também as relações entre pares, conhecidas à distância, e a trama das relações hierárquicas contribuem para a reordenação de nossas leituras acerca do lugar social de professora.

Essas novas percepções produzem em nós dúvidas, certezas quanto ao não saber, dor em não nos reconhecermos como as professoras que desejamos tanto ser.

Nesse sentido, nossa iniciação é carregada de sofrimentos psíquicos, de angustias identitárias.

Perspectiva Metodológica

O percurso metodológico neste trabalho, caracterizou-se pelo registro de pequenas narrativas relativas à vivência de meu primeiro ano de trabalho docente.

Benjamin (1987) em seu famoso ensaio sobre o Narrador, destaca que narrar pressupõe uma comunidade de vida e de discurso fundada em uma tradição e memória comuns, ligadas a um trabalho. Aquele que narra (com)partilha saberes e vivências nos quais seus ouvintes se re-conhecem e, pelo re-conhecimento, inserem-se nas histórias que está sendo narrada, fazendo sugestões sobre sua continuação, vivendo essa continuação.

"Essas características da narrativa", considera Fontana (2002: p.54), *"não a encapsulam em si mesma e permitem-lhe formar-nos na medida em que nelas podemos viver nossas próprias vidas"*. A possibilidade de compartilhamento da narrativa faz dela uma "obra aberta" (Gagnebin, 1987). Contando, sem dar explicações definitivas, a narrativa admite diversas interpretações. Seu não acabamento apoia-se na plenitude do sentido e em sua profusão ilimitada, de tal modo que cada história dá ensejo a uma outra história que suscita outras histórias.

Reuni fragmentos e vivências e os inseri numa moldura que me era significativa.

Foi muito bom ter vivido isso dessa forma, pois ao me narrar e ao estabelecer a interlocução com o outro a respeito de minhas narrativas, fui redimensionando a professora que estava sendo.

Nesse processo de escritura acabei reafirmando alguns princípios, entendendo o próprio percurso, sentindo-me fortalecida para fazer frente aos obstáculos da escola. Tudo isso foi fazendo de mim, ao longo desse narrar, uma professora já diferente daquela que estava em constituição.

Nesse sentido, autorizo-me a reafirmar, a dimensão constitutiva da narrativa e a importância da interlocução com o outro na constituição do sujeito. Se o medo, a angústia, a insegurança, o não saber me paralisavam na solidão, a interlocução mobilizava-me, senão na sua superação total, na reafirmação de alguns desejos e algumas convicções como profissional docente em formação.

II - Narrando-me...

Iniciação: o verbete

[Do lat. *Initiatione*] S.f. 1. Ato ou efeito de iniciar (-se). 2. Ato de começar qualquer coisa; início. 3. Introdução ao conhecimento de coisas misteriosas ou desconhecidas. 4. Admissão em uma sociedade secreta como, p. ex. a maçonaria. 5. preparação pela qual se inicia alguém nos mistérios de alguma religião ou doutrina e a cerimônia dela decorrente. 6. Etnol. Processo ou série de processos correspondentes às diversas classes de idade, com que jovens são iniciados nos ritos, nas técnicas e tradições da tribo, e assim preparados para a comunidade dos adultos. 7. Rel. Catecumenato (2). 8. Recebimento das primeiras noções relativas a uma ciência, uma arte, uma prática.

(Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa)

O termo iniciação se refere aos rituais que celebram a passagem de um indivíduo para a maturidade jurídica, para uma fraternidade ou sociedade reservada, ou para uma ocupação especial, geralmente religiosa.

(Dicionário de Ciências Sociais. MEC/FGV).

Começar aos 40...

No momento em que a maioria das pessoas estão pensando o que vão fazer quando se aposentarem, eu sentia uma grande angústia em pensar que faltava muito pouco para que isso acontecesse comigo. As idéias de inutilidade que estão associadas a essa fase da vida assustavam-me e quase passei a assumi-las.

As pessoas falavam que gostariam de não ter hora para acordar, de passear pelas praias, de visitar os amigos, de ir aos shoppings da cidade, de fazer coisas que estivessem associadas a muito prazer. Mas na verdade, pressentia e via em algumas pessoas que já viviam o "sonho", que aquilo tudo era fantasia.

Comecei então a pensar que gostaria que minha vida nessa nova fase tivesse muitas coisas realmente prazerosas e que deveria começar a me organizar se quisesse viver diferente aos 40 anos. Com 36 anos voltei à escola para cursar o Magistério, pois pensava em um trabalho de meio período e com crianças. A idéia de ser professora rondou minha vida na juventude, mas o salário da categoria não estimulava ninguém a ser professora.

No curso de Magistério fui ficando muito envolvida com as questões discutidas em sala de aula: aprendizagem, desenvolvimento da criança, estágios, o papel da professora na questão do ensinar a ler e escrever e principalmente, a dimensão social e política dessa profissão. Esse era o trabalho que eu desejava, embora não pudesse no momento deixar tudo para ser professora. Tinha que esperar a aposentadoria para começar a nova profissão.

Depois do magistério, exatamente aos 40 anos, o curso de Pedagogia e com ele o desejo de estar em sala de aula foi aumentando ainda mais.

Aposentei-me e comecei a procurar trabalho como professora. Não era fácil com essa idade pensar em ter que aprender e apreender todo o significado de ser realmente professora. Nem era fácil enfrentar o estranhamento no olhar das pessoas quando eu dizia que nunca havia sido professora. Diante da minha idade, todos acreditavam-me uma professora de muita experiência.

Começar aos 40. Iniciava-me, mais uma vez, elaborando práticas das quais dominava apenas as primeiras noções.

Muitas vezes eu me via trazendo para a nova profissão, as lógicas da administração, as experiências do trabalho anterior. Mas as relações com outras

professoras e a dinâmica da escola eram diferentes. O trabalho e a convivência com as crianças me fascinava e, nesse âmbito, havia tanto a aprender, que por vezes ative-me ao aprendizado das relações de ensino, esquecendo-me de aprender a lidar com os profissionais da escola, que agora faziam parte do meu dia a dia.

Tive que aprender "a ser professora" e para isso foi preciso que eu me colocasse por inteiro nessa nova experiência e estivesse sempre atenta a todas as dicas que as pessoas, que eu conhecia, acabavam me passando, mesmo sem se dar conta disso.

A escolha

A decisão estava tomada. Queria ser professora. Sabia disso há muito tempo. Desde quando me decidira em 1993, a realizar o curso de Magistério. Naquela época, eu trabalhava durante o dia, como técnico administrativo na Universidade Estadual de Campinas – Diretoria Geral da Administração - e a noite estudava.

Cursar o Magistério depois de um curso superior já concluído e uma vida profissional bem adiantada, fora a solução encontrada para casar o desejo de ser professora com os desastrosos salários da profissão.

Depois do Magistério, novo vestibular. Tornei-me aluna do curso de Pedagogia da UNICAMP. Por dois anos, fui aluna e funcionária na Universidade. Durante o dia, em meio a papéis e processos, seguia meu trabalho no setor administrativo. À noite, encantada entre textos e discussões, ia aprofundando meus conhecimentos teóricos acerca da educação escolarizada, ia me aproximando, mais e mais, do projeto de ser professora.

Enquanto aguardava o tempo necessário para minha aposentadoria como funcionária da administração, informava-me sobre os concursos para professores, em Campinas e região. Aposentada, comecei a trabalhar como professora substituta (quanta dor e desencanto nas experiências fragmentárias da docência!) e como monitora em um Projeto de educação não-formal. Mas o que eu queria mesmo, era me sentir professora de verdade, trabalhando em uma escola, com uma mesma turma do início ao final do ano.

Aprovada em um dos concursos que prestara, já no dia da escolha, experimentei meu rito de iniciação, descobrindo-me como um peixe fora d'água, em meio ao burburinho daquelas muitas professoras reunidas.

O ritual da escolha, tão novo aos meus olhos, era dominado por meus pares. A maioria das professoras já conhecia as escolas listadas e orientava-se pelos mais diferentes critérios na hora de suas decisões: "Aquela escola é ótima!"; "Cuidado, disseram que na escola tal a orientadora é péssima!"; "Ah, essa é a escola que eu quero porque fica pertinho de casa...". Eu pensava comigo, em meus suplicios iniciáticos, que nem mesmo critérios para escolha havia elegido. Fui-me dando conta, ao longo daquele dia, que ser professora implicava também conhecer as redes de ensino, a localização das escolas, enfim, uma série de "informações", que ainda me faltavam.

Quanto a mim, as únicas expectativas que me mobilizavam, diziam respeito ao período, pois preferia dar aulas de manhã, e quanto à série, pois já pensava, angustiada, na minha falta de experiência. Se me faltavam saberes para alfabetizar um grupo de crianças, pensava eu, também me faltavam conhecimentos e saberes práticos para dar conta dos quase adolescentes das 3^{as}. e 4^{as}. séries.

Em meio ao burburinho e às dúvidas, acabei escolhendo uma segunda série, não sem remorsos e preocupações quanto aos meus limites como professora. Escolhi a EMEF do Jardim Azul¹ acolhendo sugestões de alguém que argumentou que essa era das uma das escolas mais próximas a Campinas.

No dia seguinte, eu deveria comparecer à escola, para começar o tão esperado e desejado, mas também desconhecido caminho de minha iniciação como professora.

¹ O nome da escola foi substituído por um nome fictício com o intuito de preservar a identidade das pessoas com quem ali convivi.

Chegada à escola

No dia da escolha liguei para escola. Identifiquei-me como a professora que havia escolhido a 2ª. série B do período da manhã. A vice-diretora foi a primeira pessoa com quem conversei. Senti um enorme estranhamento ao me ouvir dizendo "sou a professora da 2ª. série da manhã!" A palavra professora, tão carregada de significados, parecia-me ainda distante. Conseguiria eu, apropriar-me de seu verdadeiro sentido? Fazia um esforço para dize-la, sem demonstrar toda insegurança que me acompanhava. Agora eu era professora. Eu estava contratada como professora. Professora?! Professora...

Ao descer do ônibus, informada pelo motorista que a escola do Azul havia chegado, o frio percorria todo meu corpo. Eu me esforçava para que os sentimentos de medo, de dúvida, de insegurança, não se estampassem na minha cara, nas minhas mãos trêmulas, nos meus gestos.

Felizmente, a escola não era muito grande. E nem tão suntuosa. Fui recepcionada pela mesma pessoa com quem havia falado ao telefone no dia anterior. Ao me identificar como Cibele, a vice-diretora, também se identificou e indicou-me a sala dos professores, minúscula e apertada. Sentadas, ao redor daquela mesa comprida, a maioria das professoras olhou-me ao entrar.

· Bom dia! Cumprimentei. Algumas professoras apenas me olharam e continuaram suas conversas animadas, cheias de novidades e de perguntas umas para as outras. Sentei-me, fiquei só escutando e esperando. Logo depois chegou a diretora, cumprimentou o grupo, pediu para que nos apresentássemos.

Das oito classes da manhã, só três das professoras já pertenciam ao corpo docente da escola. As outras cinco seriam as novas professoras. Teve início uma reunião.

A diretora solicitou que antes de começarmos o trabalho fizéssemos uma oração a Deus, de mãos dadas, que pedíssemos a Ele, a tolerância de umas para com as outras, que houvesse respeito e amizade entre todas, para que nosso ambiente de trabalho fosse bom e que as relações da escola pudessem ser sempre de harmonia.

Estranhei. Oração na escola! Faço sempre minhas orações, individualmente ou em grupo, mas aqui na escola? Será que isso vai acontecer todo dia? O estranhamento impediu-me de acompanhar direito a oração. Fiquei pensando nestas coisas de religião misturando-se em um lugar que é de trabalho e que desde a República é definido como

um espaço laico. Fiquei ponderando também sobre o sentido das palavras da diretora – as relações de harmonia e de respeito. Orar garantiria essas relações?

Em seguida, a diretora pediu que as professoras novas se apresentassem perguntando a cada uma de nós a classe que havíamos escolhido e em que escola havíamos trabalhado no ano anterior. À medida que cada uma das cinco foi dizendo que aquela seria a primeira escola em que iriam atuar como professoras, a diretora de olhos arregalados exclamava:

- Todas novas??? Ai meu Deus! Não acredito!!!! Gente, na reunião dos pais vocês não digam que são professoras novas! Vocês vão dizer que têm muita experiência sim! Você principalmente, que é recém-formada... (voltando-se para a mais nova do grupo). Quantos anos você tem? Dezenove!!! Que novinha...! Diga que você é novinha, mas que já tem uns três anos de experiência, viu?

Todas rimos, mas cada riso, certamente, teve um significado diferente. Eu ria, não acreditando no que estava acontecendo! Eu ria angustiada com o que significava assumir frente aos pais uma experiência que não tinha! Eu ria, querendo chorar... O sentimento que tomou conta de mim era forte.

O sentimento que tomou conta da diretora também era forte. Havia tal descontentamento e tanta frustração expressos em seu rosto, que por mais que ela tivesse tentado ocultar, recompondo-se, não o conseguira a tempo de impedir que cada uma de nós entendesse o que isso representaria dali por diante: vigilância e cuidados. Entendi que o respeito por nós, enquanto profissionais, teria que ser conquistado daquele momento em diante, dia a dia, sem descanso.

Por que tanto medo? Diz o velho ditado que “ninguém nasce sabendo”. No entanto tal preceito parece não ter lugar na escola. Embora ela seja uma instituição social destinada ao ensino, não encontramos dentro dela quem nos ensine no próprio trabalho.

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se?

Contraditório? Nem tanto. As escolas nasceram em oposição ao trabalho, como evidencia a própria origem da palavra, *schole* – ócio. Como instituição, a escola ocupa um lugar específico na divisão social do trabalho: cabe-lhe administrar um modo de circulação (utilizando-se de textos falados ou escritos) e de estabilização de algumas formas de

interpretação do processo de produção do conhecimento, sobre outras. A realização dessa tarefa tanto medeia, quanto se faz pela mediação de uma outra – a normatização do comportamento da criança (do jovem ou do adulto) tendo em vista as exigências inscritas nesse modo de circulação do conhecimento.

Enquanto no aprendizado artesanal o mestre do ofício capacitava-se pelo trabalho e ensinava seus aprendizes no trabalho, olhando primeiro e produzindo em seguida, aprendendo a um só tempo os segredos de seu fazer e os comportamentos necessários a seu trabalho, na nossa escola busca-se disciplinar, conformar os impulsos, os desejos, as vontades do corpo dos alunos, tendo em vista determinados modos de operar genéricos – atenção, prontidão, rapidez – que virão a ser necessários para um processo de trabalho e produção de conhecimento que não se materializa na escola. Também conosco, professoras, produzem relações disciplinadoras, conformadoras de impulsos e desejos. Até que sejamos disciplinadas, há que temer nossa inexperiência iniciática.

Segundo Melatti, um antropólogo que se aproximou dos rituais de iniciação em seus estudos sobre os índios brasileiros, nos ritos de iniciação, ao marcarem a passagem de um indivíduo de um grupo para outro, produzem uma intensificação do estado que será modificado, tornando manifesta a hostilidade latente entre dois grupos que se fundirão num só.

Nesse processo de hostilização, as professoras iniciantes negociam dia-a-dia sua inclusão na escola e no processo de trabalho demarcando espaços através da negação do saber das professoras experientes. Essas reagem, por sua vez, aproximando-se das esferas de poder existentes na escola, buscando aí sustentação e autoridade para manter seu controle sobre as professoras iniciantes. Essa posição de controle tende a se atenuar quando a docilidade é manifestada pelas professoras iniciantes diante de suas sugestões.

Refeita, não de todo, a diretora retomou a reunião e começou a ler as normas referentes às condutas esperadas de todos naquela escola. Em seguida, abordou o início das aulas, indicando-nos sobre como recepcionar as crianças no primeiro dia e as brincadeiras que deveríamos fazer com elas.

Eu continuava a pensar. Nos meus planos, meu propósito era o de justamente assumir junto aos pais minha condição de iniciante. Havia pensado que na primeira reunião com eles poderia dizer que eu era aposentada em outra profissão, que tinha outras experiências e que estava ali porque havia escolhido ser professora! Diante daquela recomendação da diretora, era eu quem me sentia frustrada e profundamente temerosa. Em silêncio, tentava engolir, goela abaixo, todas as recomendações e normas

que se seguiram. Afinal de contas a professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais.

Que relações se constroem com os pais na escola, quando se ocultam as condições reais do trabalho docente que será desenvolvido com seus filhos? Por que tanto temor em assumir a presença da professora iniciante? Seria porque a escola, embora seja um lugar de ensino, lida mal com o não-saber e com o erro?

Triste recepção! Já na acolhida, sentia-me segregada.

A escola: o espaço físico e as relações sociais.

O prédio da escola é antigo, embora as cores azul e branco estejam bem conservadas. Há várias árvores e plantas espalhadas pelo espaço o que lhe confere uma aparência agradável.

A sala dos professores é pequena, com muitos materiais pedagógicos. Livros excelentes guardados em armários de aço com portas. Livros didáticos, dicionários e algumas coleções de obras literárias já bem usadas em uma estante. Ábacos, material dourado, jogos de memória, mapas, globos... Geladeira, televisão, vídeo e mesa para o café e água. Mesa pequena para a responsável pelo material didático e biblioteca. Mesa grande com muitas cadeiras ao redor para as reuniões com as professoras. Com isso tudo, só resta um pequeno corredor para entrar e sair.

A secretaria fica ao lado da sala dos professores. Ali há três funcionárias responsáveis pelo trabalho técnico da escola, dividindo espaço com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora.

Nas salas de aula há dois armários, lousa e uma pequena estante fixa ao lado da lousa. As paredes, pintadas com tinta a óleo estão razoavelmente limpas. Duas grandes janelas com tela pelo lado de fora. Dentre as oito salas da escola, três delas possuem televisão e vídeo, a serem utilizados por todas as classes em sistema de rodízio quinzenal. Seis salas têm um espaço maior, pois foram construídas como salas de aula, quando a escola ainda era estadual. As duas outras, ocupadas pelas 4^{as}. séries, são espaços menores, que só passaram a ser utilizados como salas de aula, quando os espaços então existentes para esse fim, estavam esgotados.

O espaço que circunda as salas é ocupado por algumas grandes árvores, um gramado e os canteiros da horta. Os canteiros que ficam atrás das salas de aula são atividades do Projeto Vida, um dos vários projetos que há na escola. Cada classe ajuda a plantar e depois a molhar diariamente os canteiros.

O refeitório é claro e aberto, com três grandes mesas e bancos; o pátio em formato retangular fica entre as salas de aula e a secretaria da escola.

Há ainda uma pequena fonte com pedrinhas e bichinhos de gesso coloridos, e uma grande quadra. Embora esse espaço seja grande, as crianças o utilizam somente para as aulas de Educação Física, durante cinquenta minutos por semana. As atividades do recreio restringem-se ao pátio e ao refeitório.

Nós, professoras, ao início do ano, sugerimos que as crianças utilizassem, também durante o recreio, a quadra e o espaço mais amplo ao fundo da escola, para jogar bola. A resposta foi negativa e o argumento utilizado foi o de que em um espaço tão grande não se tem controle sobre as coisas que as crianças possam fazer, nem controle quanto aos riscos de que se machuquem. Então sugeri que pudessem usar os muitos jogos que estão guardados na sala dos professores para poderem fazer algo gostoso na hora do recreio. Responderam-me que os jogos se estragariam e se acabariam.

As respostas recebidas ficaram entaladas na garganta, gerando novas perguntas: - Para que tanto espaço se as crianças não podem ocupá-lo? Para que servem os jogos se não podem ser usados? Para quem é a escola?

No cotidiano escolar, os modos como os espaços vão sendo ocupados, experimentados e sancionados revelam a concepção de escola assumida, de fato, por seus gestores. Quando se veta espaços de convívio e formas variadas de convivência, como o brincar, certamente concebe-se que o que se aprende na escola é o trabalho cognitivo que deve acontecer na sala de aula.

Outra pergunta que ficou a me ocupar, dizia respeito aos preconceitos sobre as crianças. Supunha-se, de antemão, que elas destruiriam os jogos, que não saberiam usar o que a escola poderia lhes oferecer. No entanto, assumido tal pressuposto, não ocorria a seus defensores propor que se ensinasse às crianças tudo aquilo que se afirmava que elas não possuíam. Por que não ensinar a elas, na escola, a jogar e a conservar os joguinhos; a brincar nos espaços mais amplos? A evitarem as brincadeiras perigosas?

Como bem apontou Emília Ferreiro em seus estudos, espera-se que as crianças já cheguem à escola sabendo! E quando isso não acontece, essa mesma escola priva-se da tarefa que lhe é própria, qual seja – ensinar. Paradoxo, àquele que se supõe não saber, retira-se até mesmo a possibilidade de vir a saber!

As relações na escola: normas, poder, silenciamento.

Quantas coisas existem na escola para serem cumpridas! São tantas as normas que, terminado o ano, ainda sinto-me perdida entre elas. No início do ano letivo, a diretora esclareceu, principalmente para as novas professoras, os muitos "não" e os muitos "tem que" que deveriam ser cuidadosamente observados. Tanto ela, quanto a vice-diretora, preocupadas em garantir nosso acesso às normas, passaram-nos tantos e tantos procedimentos, tantos e tantos controles, que eu mal conseguia anotar.

Destacou-se que não deveríamos permitir o acesso dos pais à sala de aula. Nossos contatos com eles aconteceriam nas reuniões de pais. Fora desses momentos formais, os pais deveriam procurar a secretaria antes de falar com a professora.

Tudo transcorreu sob tensão controlada até o mês de março, quando eclodiu o primeiro conflito entre professoras e direção. Isso se deu quando do início das aulas na universidade. As professoras que eram estudantes do curso de Pedagogia da Unicamp, para não perderem suas aulas como alunas, pediram que fosse mudado o horário da hora atividade, que havia sido definido pela direção para acontecer semanalmente às 18:30 h.

Desde a primeira reunião em que o horário fora definido, houve desagrado por parte das professoras do período da manhã que preferiam que a reunião pedagógica semanal acontecesse, como no ano anterior, no final de seu turno de trabalho. A vice-diretora, que havia sido coordenadora no ano anterior, justificou que a Secretaria da Educação do município eliminara esta possibilidade em face das reclamações das coordenadoras. Elas reclamavam da duplicidade da atividade: um encontro para as professoras da manhã e outro para as do período da tarde. Além disso, destacavam que o fato de não haver um momento de reunião do conjunto das professoras da unidade escolar alimentava muitos conflitos e divergências no encaminhamento do próprio trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Tais argumentos haviam levado a Secretaria a decidir-se pela reunião sempre conjunta das professoras de diferentes períodos.

A partir de março, a resistência ao horário das reuniões agravou-se. O número de professoras estudantes era grande e essas se sentiam prejudicadas pela exigência da reunião semanal conjunta.

Nas discussões, buscando formas para o encaminhamento do problema surgido, a cada argumento em favor da mudança do horário, a direção da escola rebatia argumentando com a necessidade de unidade de trabalho tanto em termos dos conteúdos

quanto das avaliações. A direção defendia a tese de que se todas as professoras planejassem o trabalho em conjunto os resultados do processo de ensino seriam melhores.

A discussão tomou um tom agressivo e, pensando em solucionar a situação a direção propôs uma votação. O que fosse decidido pela maioria, aconteceria. A convocação de professoras que estavam em período de licença para votar aliada à ausência de algumas outras deram a vitória à proposta da direção.

O sentimento de fraqueza nos invadiu e em voz entrecortada pelo choro, algumas professoras anunciaram que, a despeito de sua dedicação à escola, optavam por assistir suas aulas na Universidade, assumindo até uma possível demissão, se fosse o caso.

Tomei o bonde da coragem e engrossei o coro daquelas que assumiriam suas faltas, procurando salvar muito mais do que as aulas que precisava assistir na universidade. Precisava agarrar-me ao sentimento de que era possível sobreviver e ainda desejar aprender a ser professora.

Nessa situação conflitante, a autoridade que predominou foi a da vice-diretora, que acabou buscando reforços junto à Secretaria da Educação para que sua vontade prevalecesse. A diretora, mesmo mostrando disposição de buscar uma solução conciliadora para as professoras estudantes, recuou dizendo que o assunto estava terminado e que cada uma assumisse sua falta junto à Secretaria da Educação, com as conseqüências sobre a avaliação de desempenho do professor ao final do ano letivo, bem como o desconto no salário e a perda das informações importantes para o nosso trabalho que ali fossem transmitidas. As responsabilidades deveriam ser cumpridas igualmente por todas.

Não bastasse a imensa frustração de perceber o quanto eu ainda tinha a aprender para sentir-me "professora", percebi que uma disputa havia se iniciado e que eu tinha que aprender a vivê-la para sobreviver naquela escola. Havia mais uma segregação a ser vivenciada, pois o grupo de professoras ficou dividido entre aquelas que obedeciam as normas emanadas da Secretaria e aquelas que criavam obstáculos, resistindo a elas.

As reuniões aconteceram a partir daí em clima sempre de muita tensão. Todas as professoras ouviam silenciosamente todos os avisos. Esses ocupavam a maior parte do tempo de nossos encontros, restando, via de regra, os quinze minutos finais para o planejamento da semana, tão alardeado como necessário. Éramos chamadas a opinar, sem resultado. Esvaziadas, as reuniões, tornaram-se massacrantes para os dois grupos

de professoras, para a coordenação e direção, já que não era agradável para ninguém aquela situação de confronto.

Segundo Dejours (1992), na escola vivemos os efeitos da organização científica do trabalho. Nós, professoras, ocupamos um lugar social distinto das coordenadoras e direção. Somos responsáveis pela execução do trabalho docente que é coordenado, concebido e controlado por essas outras funções, reunidas sob o nome de "especialistas". Essa divisão desigual do trabalho funda-se e mantém-se em ações de poder e comando que se estabelecem entre direção e professoras.

Segundo o mesmo Dejours, no setor terciário, onde se enquadram os serviços educacionais, o exercício das relações de poder assenta-se menos nas ações profissionais do que nas relações pessoais. Uma técnica muito utilizada para que se possa manter a disciplina, a ordem e o reconhecimento das chefias materializa-se na manipulação do sentimento de valorização profissional de cada uma de nós, do afetivo e na discriminação do profissional, concedendo favores a uns e não aos outros, tolerando de modo diferenciado os atrasos, as faltas, etc. As chefias também contribuem para que algumas professoras sejam reconhecidas e valorizadas, como capazes de dar conta da disciplina, de saber alfabetizar, de saber conduzir a sala de aula, etc. Nessa valorização fica implicada a simultânea desvalorização daquelas cujos fazeres não são evidenciados. Esse jogo de valorização diferenciada responde mais à troca de favores que se estabelece entre chefias e executores, do que no domínio profissional propriamente dito, de tal forma que todas aquelas que não forem destacadas, entenderão que seus saberes não correspondem às exigências daquela escola e daquela chefia em particular.

Com essas atitudes as professoras sentem-se menosprezadas e se afastam umas das outras, esquecendo que todas estamos do mesmo lado enquanto professoras. Essa horizontalização do conflito evidencia o sucesso da estratégia de controle das chefias. O conflito entre pares preserva as chefias, abrindo espaço para que partam delas, as negociações e acertos. Inseguras, desvalorizadas, ansiosas por aprender o fazer que seja bom para a direção, vamos nos esquecendo de nossos projetos e desejos enquanto profissionais. Nos afastamos dos conflitos e dos pares de forma a evitar que sejamos delatadas. Buscamos não aumentar a desvalorização de nossos poucos saberes. Não mais refletimos sobre as ações de nosso trabalho. Passamos a trabalhar para a escola, para a direção e não mais para as crianças.

Assim, o conflito emanado das ordens da Secretaria com relação à necessária formação continuada dos docentes, encaminhadas pelas mãos da chefia, tornou-se um

enfrentamento entre professoras desejosas de preservar seu direito a uma formação universitária, hoje considerada necessária pela lei máxima da Educação no país.

A contradição, instaurada, dava-se a ver: somos obrigadas a participar de todas as capacitações oferecidas pela mesma Secretaria da Educação que, implementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exige-nos o curso em nível superior. No entanto, essa mesma Secretaria, ao determinar um horário único para as reuniões de capacitação, nega-nos o direito de assistir nossas aulas na universidade, esvaziando assim seus próprios argumentos para que participemos dos cursos.

As professoras – mediadoras de meus aprendizados iniciais

No dia em que nos apresentamos à escola também foi-nos apresentada a lista de alunos de cada classe para a professora responsável por eles. A diretora e a coordenadora orientavam as professoras novas para que pedissem informações sobre seus futuros alunos às professoras do ano anterior. Os comentários feitos pelas professoras causavam-me arrepios e um grande mal estar.

“Você está com a Dayane? Cuidado Cibele. Ela rouba! No ano passado eu tive muitos problemas com ela. Eu estou com a irmã dela na minha sala... Vou ter que ficar atenta.”

Contrariada diante desse tipo de comentários, procurava ausentar-me estando presente, mas sem sucesso, pois era chamada à conversa sobre os alunos.

“Nossa R.! Você ficou com os piores! Estou até com pena de você. Gente! Olha, se vocês derem moleza no primeiro dia não seguram mais. Não deixem essa criançada conversar muito, porque senão não controlam mais a classe. Eles são terríveis. Cibele, você é boazinha ou é firme? Cuidado, heim! Não deixe essa meninada fazer o que quiser não!”

“O outro, esse empenho, esse afã de dominar o que nasce fora de mim, o outro” (Lara, 1998:185). Eu tinha a impressão de que estávamos falando de criaturas terrivelmente perigosas das quais tínhamos que nos proteger. Procurava ausentar-me da conversa, o que incomodava as professoras. Queria conhecer as crianças sem levar uma idéia já formada por outras pessoas.

No primeiro dia de aula, quando me deparei com aqueles rostinhos meio assustados até, senti vergonha de por alguns momentos ter ficado com medo desse encontro. “Talvez os e as profissionais sejamos um absurdo”, destaca Lara (op. cit.), “esse outro, por tão racional e absurdo”.

Esses primeiros contatos contribuíram para que meu olhar para o trabalho das professoras fosse marcadamente crítico, mesmo estando consciente de que eu ainda não era uma professora. Em nossos encontros para o planejamento inicial das atividades, ouvia as propostas sugeridas por elas, com desdém, pensando que aquelas coisas eram muito chatas para se fazer. No entanto, como não sabia como me conduzir nas primeiras semanas de aula, fiz o que fora combinado.

Nos momentos da "hora atividade", que eram destinados ao planejamento semanal, reunia-me com as professoras da 2^a.s séries. Eu ouvia calada tudo o que propunham, achando que aquilo tudo, se não era um jeito tradicional de ensinar, por outro lado era muito superficial para uma relação de conhecimento, relação que eu imaginava deveria ser mais intensa. Mas não dizia nada.

Se por um lado a universidade me ensinara a criticar a escola e seus atores, além de tudo o que acontece em seu cotidiano, por outro lado não me dera elementos para que, estando lá, pudesse pensar no "fazer diferente" que tanto se enfatizava. Desta forma, não aceitava o que as professoras propunham, mas acabava sem saber como ocupar as cinco horas diárias que compartilhava com meus alunos.

O que me conduzia eram algumas experiências que havia aprendido serem importantes para as crianças. Lia diariamente histórias infantis para elas, que sempre atentas, demonstravam gostar muito. A partir da leitura fazíamos o reconto da história oralmente, depois desenhávamos, preenchíamos palavras cruzadas, caça-palavras, bingo com palavras-chave da história, lista de palavras e personagens da história, ditados dessas palavras.

Meu repertório de procedimentos era pequeno para as cinco horas de aula e fui percebendo que não poderia continuar só com ele. E a Matemática, a Geografia, a História, a Educação Artística e Ciências? Passei um tempo sem me preocupar com elas. Às vezes sentia no olhar das crianças que faltava alguma coisa... ou muita coisa! Mas não sabia por onde começar. Paralisada, seguia fazendo aquelas poucas coisas de que tinha me apropriado.

Começou uma das muitas fases de angústia vividas na escola, lugar que havia escolhido para desenvolver, em mim, a profissão de professora. Mas que professora?

Tudo o que eu pensava em fazer não saía do plano das idéias. Ou porque eu me baseava nas experiências longínquas vividas como aluna da escola primária, ou porque baseando-me no que havia aprendido no curso de Pedagogia, considerava tudo horrível e tradicional. Cópias, ditados, problemas, continhas seriam ainda práticas viáveis em pleno século XXI? O que fazer além disso, e como? Juntava muitos livros didáticos disfarçadamente, na esperança de que pudesse encontrar ali algum caminho... Mas eu não podia seguir um livro didático! O que as pessoas iriam dizer se me vissem seguindo livro didático? Que não aprendi nada lá na Universidade! Iriam pensar que eu que não fora uma boa aluna, pois tendo passado por uma das melhores universidades, certamente deveria ter aprendido coisas muito boas para a sala de aula!

Por vezes, convenciam-me de que eu não aprendera nada do que precisava para estar na sala de aula, para elaborar um projeto de trabalho que pudesse dar conta da minha função como professora: ensinar. Como começar? Por onde?

Começamos março e a coordenadora distribuiu folhetos sobre a Dengue comunicando-nos que deveríamos começar o tema Higiene. Tivemos um dia de capacitação com um médico da Prefeitura da cidade para explicar o que significava a epidemia e a necessidade da Secretaria da Educação colaborar com a Secretaria da Saúde, para controlá-la, através da ação das professoras. Não teve jeito. Tive que trabalhar com esse assunto durante alguns dias.

Fiquei pensando, a partir dessa experiência, se seria a coordenadora quem estabeleceria sempre o que fazer na sala de aula. No imaginário que trazia sobre "ser professora", não havia ninguém decidindo por mim aquilo que eu iria ensinar na sala de aula!

É... acho que me enganei, pois logo após, quando pensava em elaborar um plano de trabalho, mesmo que fosse a partir do plano de ensino da escola, deparei-me com o grupo de professoras da 2ª. série, combinando (determinando?) que março era o mês em que se trabalhava "O Circo". Não entendia porque tínhamos que trabalhar com o tema Circo. Também não entendia a que roteiro de trabalho elas tanto se referiam. Pensava que roteiro de trabalho era esse e onde estava para que pudesse consultar.

Descobri, então, que havia uma coleção que era vendida para as professoras, com o nome de *Dia a Dia do Professor*, editada pela FAPI Ltda, de Belo Horizonte e *Maneira Lúdica de Ensinar*, da mesma editora, que traziam um volume para cada mês e a rotina do que ensinar naquele mês em todas as disciplinas. Um livro didático diferente.

Ali descobri o dia do circo, comemorado no dia 15 de março, li sugestões e projetos acerca do dia internacional da mulher, da Páscoa, do dia do índio, do dia das mães, dos pais, das crianças, etc.. Datas e mais datas, dia-a-dia, merecendo virar tema de estudo.

Não fiz quase nada do que fora combinado para a minha classe, como um protesto por isso tudo. Mas vencida e cobrada pela maioria, mesmo permanecendo silenciosamente em minha sala de aula, resolvi contrariada, passar algumas atividades sobre O circo, como todas as professoras. Percebi que era inevitável, quando a coordenadora deu início às cobranças quanto ao cumprimento das atividades.

Nesses momentos iniciais, fui percebendo que ao contrariar-me e afastar-me das professoras, criticando e não fazendo as atividades do planejamento, aconteciam duas coisas que influenciavam muito o meu dia a dia na escola.

Primeiro é que, com minhas atitudes de silenciamento e crítica, mesmo que não explícita, eu me afastava do grupo e o grupo se afastava de mim. Segundo era repensar a minha crítica ao trabalho das professoras. Elas pelo menos sabiam dar aula e ensinar seus alunos, enquanto eu, sufocada pela angústia do não saber, já não conseguia organizar nada para realizar com as crianças. A indisciplina já me denunciava o desgaste na relação com as crianças. Até mesmo o trabalho com literatura, que iniciara com segurança, já não dava mais conta de realizar agradavelmente, mergulhada em um sentimento de total incompetência. Sentia que eu precisava aprender uma rotina escolar, mesmo que de início eu não concordasse com ela. Precisava ver-me dando conta das 5 horas diárias com as crianças, para que eu, quem sabe no futuro, pudesse organizar um trabalho fundamentado nos princípios metodológicos e nos valores que considerava importantes para a aprendizagem

Ao perceber a distância, a que já me encontrava das professoras, tive que fazer “um caminho de volta”, ao encontro delas, reconhecendo que se quisesse aprender a ser professora, precisaria conhecer os ritos e práticas, os saberes e fazeres da docência, tal qual presentes na escola. Não necessariamente para aderir a eles, concordando, mas em os conhecendo, poder assumir o que neles me parecia adequado e recusar o que feria meus valores acerca da escola e do papel da professora.

Em minhas interlocuções com esses modos de ser professora, em um dia-a-dia coalhado de datas comemorativas e de projetos cobrados pela coordenação, um crivo constante para minhas escolhas foram as marcas deixadas em mim pelo livro “*Quando eu voltar a ser criança*”. Como o próprio título indicava, meus critérios direcionavam-se pelas possibilidades significativas que meu trabalho ia encontrando (ou não) junto às crianças.

No entanto, escolher não deveria significar isolar-me, satisfazendo-me com a acolhida ou não que as crianças davam a meu fazer em sala de aula, pois como ensinou-me Lara (op. cit., p.188), “um outro não é qualquer um, porque não é ninguém, mas alguém: alguém tão concreto que faz parte de mim, alguém sem o qual não existiríamos, simplesmente não existiríamos, nós-outros”.

MARINA E MARIANA – minhas parceiras de série

Duas velhinhas muito bonitas,
Mariana e Marina,
estão sentadas na varanda:
Marina e Mariana.

Elas usam batas de fitas,
Mariana e Marina,
e penteados de tranças:
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,
Mariana e Marina,
em xícaras de porcelana:
Marina e Mariana.

Uma diz: "Como a tarde é linda,
não é Marina?"
A outra diz: "Como as ondas dançam,
não é Mariana?"

"Ontem, eu era pequenina",
diz Marina.
"Ontem, nós éramos crianças",
diz Mariana.

E levam à boca as xicrinhas,
Mariana e Marina,
as xicrinhas de porcelana:
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,
Mariana e Marina.
E falam de suas lembranças,
Marina e Mariana.

Meirelles, Cecília - Ou isto ou aquilo

Não eram duas velhinhas, a Mariana e Marina que comigo conviveram, mas como elas, ambas tinham o que falar de suas lembranças, tinham o que me ensinar acerca do ser professora, por entre as xicrinhas de porcelana e chocolates do cotidiano do cotidiano escolar.

Marina, entre as professoras do período da manhã, foi a que menor resistência ofereceu a minha aproximação para perguntar o que e como fazer.

Mariana era a professora recém formada que ficou com a classe que todos classificaram como a pior 2ª. série da escola. Ela acreditou nisso desde o primeiro dia de aula e passou o ano a se referir a seus alunos com piedade, dizendo saber que eles não eram bons mesmo. Sempre dizia que suas crianças não aprendiam, que eram indisciplinadas, que não faziam nada bonito e que não davam conta de ler e escrever

bem. Defendia-se de seu trabalho, lembrando sempre que ficara com a pior classe da escola e que se sentia discriminada por isso.

Marina estudava na Unicamp, como eu. Era aluna do curso de Formação de Professoras em Exercício, o que inicialmente limitou nossa aproximação. Afinal eu era da Pedagogia, um curso de quatro anos, que me habilitava a exercer plenamente todas as funções do Magistério. O curso de Formação de Professoras em Exercício era um curso novo, com um vestibular diferenciado, uma grade de disciplinas reduzida, oferecido em três anos.

Mariana também era aluna da Unicamp, do curso de Filosofia e fazia algumas disciplinas na Educação. Trabalhava de manhã na escola e à noite dava aulas de alfabetização para adultos.

Entreguei os pontos e resolvi me aproximar para ver como elas organizavam sua rotina escolar. Não foi muito fácil. Meu afastamento inicial criara, compreensivelmente e por razões, diferentes das minhas, uma resistência entre as professoras. Elas me viam como alguém que analisava, criticava e teorizava o trabalho docente com os óculos da universidade, o que era verdade. Elas tanto pensavam que eu sabia tudo, como também, secretamente já desconfiavam de que eu não sabia nada a respeito de dar aulas. As menos experientes não expressavam suas opiniões com receio da crítica, as mais experientes falavam com segurança de sua prática, apostando no meu não saber.

Aproximei-me primeiramente da Marina, movida por uma certa simpatia e pelo conceito de que ela gozava, junto à coordenação e direção, de melhor professora de 2ª série. Aproximei-me, dizendo-lhe o quanto estava desorientada em relação ao meu próprio trabalho em sala de aula. Ela então começou a me passar as atividades que preparava para a semana. Mediada pelas atividades por ela planejadas, pude perceber que não conseguia encontrar textos adequados e quando os achava, não sabia muito que fazer além da leitura e interpretação.

Conversando com Marina, expus a ela todo o meu não saber. Mostrei o que conseguia fazer com as sugestões que ela havia me dado: os textos informativos, tirinhas de gibi com e sem legenda, poesias e interpretações, palavras cruzadas, caça-palavras. Ela olhou penalizada e percebeu que eu precisava mais do que já havia me dado, ou seja, eu precisava de um roteiro, que servisse de diretriz para o encadeamento das atividades no dia e na semana. Por fim, resolveu passar, para que eu copiasse, o seu roteiro mais detalhado, que trazia explicadinhas as atividades que desenvolveria com as crianças e os textos que havia encontrado para o trabalho daquela semana.

Era isso! Eu esperava que alguém pudesse me dizer como fazer. Comecei a seguir aquele roteiro e a juntar o horário de leitura para a classe, à leitura de história infantil, que eram coisas que eu já fazia. Daí por diante, passamos a trocar, de modo sistemático, as atividades e planos de trabalho semanalmente elaborados.

Havia mais uma coisa: ela conseguia cumprir o roteiro em um tempo e eu usava sempre um tempo maior. Com isso estava sempre atrasada em relação ao seu trabalho. E até hoje é assim. Tenho um tempo de executar as tarefas do cotidiano diferente do dela. Acho que falo demais.

A aproximação com Mariana foi iniciada por ela. Ela parecia bem segura de si e nunca esperei que ela tivesse problemas com o saber ser professora. É bem verdade que nunca a ouvi se colocando como uma nova professora com dificuldades para ensinar. A coordenação começou a perceber que ela não conseguia dar conta da disciplina e a chamou para conversar. Depois chamou a todas professoras para falar das dificuldades do trabalho e das relações. Com ela a conversa foi massacrante, pois colocaram todos os seus não saberes sobre a mesa e pediram que ela melhorasse. Não sabia ensinar, não dava conta da disciplina, as professoras que tinham suas salas ao lado da sua reclamavam do barulho. Pais haviam também reclamado que ela não passava conteúdo para as crianças.

Magoada e angustiada passou a pedir a Marina e a mim todas as atividades que estivéssemos elaborando para a semana. Com isso, quando vieram cobrar dela um jeito tradicional de ensinar números, alegou que havia copiado a atividade da Marina. A coordenação viu-se obrigada a chamar as duas e sugerir que trabalhassem o sistema de numeração de forma diferente.

Marina, chateada afastou-se de nós duas. O chateamento passou e voltamos a trocar nossas atividades.

Na convivência com Marina e Mariana, aprendi e apreendi alguns caminhos para organizar a rotina escolar: como dar conta das exigências da coordenadora em relação aos projetos obrigatórios na escola; onde buscar informações e pistas para elaborar as atividades e aos poucos ir compondo um repertório próprio de atividades; como lidar e driblar com os ritmos e demandas da escola e principalmente, como aprender a ensinar as divisões, as multiplicações e todos os outros saberes de uma professora. Apreendi, também, o que não se quer ser e o que não se quer fazer.

Os múltiplos sentimentos, vividos com Mariana e Marina, foram a cada dia modificando a professora do imaginário em uma professora desejosa de ser sempre

aprendiz. O imaginário é diferente da vida encontrada na escola. Mas em nenhum momento ele se desfaz ou se dilui, antes mesmo fica lá, no lugar do desejo, pois esse imaginário contribui e possibilita a vontade de descobrir a cada dia como ensinar e como se relacionar com o outro - crianças, professoras, pais e escola - construindo uma relação onde poderemos viver os nossos outros jeitos de ser.

A convivência com nossos pares vão nos constituindo como professoras reais, vão nos indicando o respeito a todos os outros de que somos constituídos e que vamos constituindo com as nossas ações.

Os pais

A primeira reunião de pais foi muito sofrida. Havia muitas informações recebidas das outras professoras. Alertavam-nos, as iniciantes, de que era preciso demarcar o território a que os pais teriam acesso. Caso contrário, seríamos invadidas por sua intromissão em nosso trabalho.

"Tem muitas mães, que por não terem o que fazer em casa, ficam questionando e se metendo em nosso trabalho."

"Vou começar perguntando se elas aceitariam que eu lhes dissesse como devem limpar a casa", exemplificava uma das professoras.

"Vou dizer a elas que também não quero ninguém dizendo como devo dar aula. É isso que vou fazer."

"Se vocês que são novas deixarem, elas vão dizer pra vocês como é que devem fazer na sala de aula. Temos que colocá-las em seu devido lugar logo na primeira reunião."

Essas eram as advertências que minhas companheiras professoras faziam-me na véspera da reunião de pais. Como se não bastassem o medo e a angústia de enfrentar mais uma relação desconhecida, todos esses avisos, a desqualificação da família pela escola (como a desqualificação dos alunos) incomodavam-me ainda mais. Essa situação evocava-me um trecho dolorosamente factível do "*Manual de tapeçaria*", livro escrito por Nilma Lacerda e lido por mim na graduação.

"A aranha urde: com fios

Tendo solicitado uma reunião à diretora, as mães dos jomares apareceram portando, à guisa de faixas, uns sacos de farinha de trigo e embainhados, onde bordaram as questões sem resposta que os filhos levaram pra casa na prova irresolvida, no ano mais-que-perdido.

Para fazer jus à fama que deseja fosse sua, a diretora organizou a reunião em requintes de dona-de-casa pressurosa: formou um comitê de recepção, outro de serviços diversos, um terceiro grupo encarregado de anotações, reservando-se desde o início os elementos mais inócuos para uma comissão a se formar, como resultado direto do encontro: destinava-se ao estudo das reivindicações feitas e ao encaminhamento das soluções viáveis. A diretora feriu e conferiu tudo, verificando haver o seu dedo em cada

etapa da memorável junção de mães, professoras e diretora no edificante labor da educação.

As mães aturdiram-se ao serem recebidas como gente, por jovens engomadas professoras que as conduziram ao pátio coberto e as levavam a sentar-se nas cadeiras previamente dispostas. Como não fora possível obter uma banca de música para o evento (ah! Narradora tu te vingas?))), colocou-se a vitrola, trazida da casa pela maestra, que a ocasião o exigia, a tocar, em suavidades ondulantes “Ebb Tide”, “Autumn Leaves”, “Love Letters”, “La mer”. As professoras sorriam exemplares.

Enlevadas, tudo lhes era perfeito e algumas até mesmo apresentavam a entrega dos estados visionários, o grande amigo da diretora fundindo-se e refundindo-se com as suas principais lembranças de mãe. É possível que uma delas tenha pensado em se cotizarem e ofertarem, depois de tudo um dourado diploma à grande senhora por sua astúcia, capacidade e engenho.

As mães moviam-se inquietas, assustadas? O desconforto lhes pesava nos braços e elas acharam mais cômodo descer as faixas. Como, mesmo assim, ainda incomodassem, a solução melhor foi enrolá-las e deixá-las a um canto, a fim de que as mãos ficassem livres para segurarem as xícaras de fumegante cafezinho e bolinhos delicados, brevidades, sequilhos, broinhas de dona Maria, encomendadas a uma doceira experiente. Maravilharam-se? Percebiam o truque da aranha?

Após a primeira rodada de guloseimas, as mães, com as mãos abanando, pois lhes foram tiradas as xícaras, coçaram-se em apreensão, aguardando qual delas tomaria a iniciativa de falar em representação: baixaram a cabeça, contudo, pois a voz a erguer-se em luminar discurso não era a delas.

“Minhas senhoras e meus senhores (se eventualmente aparecer algum, o que não é provável):

Venho, neste momento solene, parabenizar-me com Vossa Senhorias pelo vosso sagrado empenho nos estudos de vossos filhos. É comovedor, senhoras, esta vossa luta em prol de vossos juvenzinhos que ora sobem degraus na escada do saber. Soube, através de vossa reivindicação, que o assunto a ser debatido seriam as provas, nas quais vossos filhos não se saíram bem. Falaram-me, também, que parecia haver umas faixas onde foram bordadas algumas questões que não foram bem resolvidas.

Senhoras, entendei-me: o que queremos, neste templo do saber, é elevar a alma humana aos píncaros do conhecimento e, senhoras, vós não tivestes esta áurea oportunidade, não a subtraiais a vossas crianças; porquanto, minhas caras senhoras, este

percurso é árduo, cheio de obstáculos difíceis de serem removidos e às vezes a tentação de desistir no meio do caminho é bem mais forte que a de dar continuidade a essa empresa hercúlea, onde muitos fraquejam e caem. Só os fortes, senhoras, só os fortes logram sucesso, chagando ao alto da escada cobertos de glória. É natural que vós, obliteradas por um cotidiano cheio de fainas diversas, não entendais uma série de quesitos que, no entanto, para vossos filhos, devidamente adestrados, semelham, não tenham dúvidas, meros brinquedos. Se eles não os acertaram devidamente, é porque vós não fostes severas o suficiente. Senhoras, meu apelo especialmente movido do fundo do coração: sede mais severas! Obrigai vossos filhos firmemente a um estudo, tirai-lhes horas de folgança e arremessai-os sobre os livros! Brandi chicotes, senhoras, pois tudo será, ao fim, recompensado e os louros da vitória serão sobre vossas cabeças depositados, lembrando sempre que o saber aqui ministrado é inquestionável e, se algo lhes parece estranho, são apenas vossas pobre cabeças confusas.

Mais uma vez meu renovado agradecimento e admiração por mães tão consciente dos estudos de seus filhos. Enquanto houver mulheres como vós, bastões de nossa sociedade, o altivo sol da esperança brilhará resplandecente no céu do futuro."

Manual de Tapeçaria
Lacerda(1986)

Não iria fazer nada disso. Não iria repetir os gestos de exclusão e de desqualificação que encurralam e silenciam os pais, apesar de todo o meu medo. Não sabia ainda como seria, mas não iria falar assim com pessoas que eu nem conhecia e que estariam ali para saber o que eu fazia como professora de seus filhos.

A coordenação passou a pauta da reunião de pais. Deveríamos falar dos uniformes, da entrada dos pais no pátio da escola, da APM e sua importância, das faltas das crianças, avisos sobre matrícula e documentos que faltavam e, finalmente, de como cada uma estaria realizando seu trabalho no decorrer do ano.

Perfeito. Como vou falar de como será o meu trabalho se já percebo que ando perdida nos conteúdos?

Decidiu-se que deveríamos começar sempre as reuniões com um texto para a reflexão junto com os pais. Apareceram os mais diversos textos e acabei por escolher um deles para a leitura.

Fiquei pensando o quanto aqueles rostos estavam ansiosos para saber se seus filhos estavam aprendendo ou não na escola. Só isso.

A leitura causou um certo bocejo geral. Um truque de silenciamento? Inverti o sinal, tratando de ler rapidamente e como ninguém se manifestasse para comentar a leitura, comecei a pauta da reunião.

Avisos... Recados... Enfim, falar como iria trabalhar. A única coisa que consegui falar com segurança foi sobre a importância da leitura e principalmente da literatura infantil. No restante dei uma enrolada e fui logo mostrando as poucas coisas que conseguia fazer com as crianças. Ainda assim no final uma mãe me disse que estava gostando muito do jeito como eu estava trabalhando. Depois descobri que esta mãe era aluna do curso de Professoras em Exercício da Unicamp. Não serviu de muito alento, pois eu não tinha a segurança no meu fazer.

Na segunda reunião percebi que algumas mães iriam reclamar de alguns encaminhamentos que vinha dando ao trabalho.

Na véspera do feriado da Páscoa, eu havia passado, como lição de casa para as crianças, exercícios do livro didático de matemática. Escolhera alguns conteúdos, e no final acabara marcando como tarefa um total de oito páginas do livro. Na segunda-feira após o feriado, duas mães mandaram-me um bilhete dizendo que a lição de casa tinha sido muita e que seus filhos não haviam dado conta de fazê-la por completo. Uma delas assinalava que, quando pedimos muito, não temos a garantia de que as crianças façam.

Minha primeira reação foi de irritação. Fiquei muito brava com aqueles dizeres. Mas depois de refletir, percebi que de fato havia exagerado.

Assim, comecei aquela segunda reunião assumindo que havia exagerado naquela lição de casa. Isso foi o bastante para que as mães, aproveitando a oportunidade criada, falassem sobre o ocorrido. Elas concordaram que com a avaliação que eu fizera, relataram-me o quanto seus filhos haviam reclamado e que haviam passado os quatro dias do feriado escrevendo.

Instaurado o espaço de interlocução entre nós, uma das mães, timidamente, disse-me que havia mais uma coisa que ela gostaria de falar. Toda vez que eu corrigia o caderno de uma criança escrevia VISTO e pronto. Sua filha reclamara que não ganhava nunca PARABÉNS ou BOM, ou outra coisa qualquer. Como ia saber se estava bom o que fazia? Outras mães concordaram com ela, comentando que as crianças precisavam de um incentivo para continuar caprichando! A partir daí, refletindo sobre o que me fora dito,

considerarei o quanto eu tinha a aprender sobre meu "ofício de professora" com as mães de meus alunos.

O que aprende a professora com os pais? – perguntei-me.

Eles também mediatizam o desenvolvimento profissional docente, revelando a nós, professoras, aspectos e nuances das relações de ensino que muitas vezes nos escapam. As mães e os pais nos ajudam a conhecer seus filhos e a conhecer a professora que somos aos olhos deles. Em seus dizeres, eles nos indicam as expectativas que têm em relação à escola e os significados que a ela atribuem.

Quando recusamos a escuta dos pais, perdemos a oportunidade de nos ver através dos olhos de seus filhos, de identificar possibilidades do nosso fazer docente para a comunidade em que nos inserimos, de estabelecer cumplicidade, parcerias e colaborações recíprocas com aqueles que cuidam e educam as mesmas crianças que nós.

Por que então recusamos a escuta, como sugeriam a mim minhas colega professoras? Por que nos sentimos invadidas em nosso espaço profissional quando eles nos procuram? Por que nos armamos com defensivas?

De minha parte, eu sabia que o que me atemorizava nessa relação era a possibilidade de ser flagrada como uma professora de pouco saber-fazer. Sentia-me frágil diante dos pais por me reconhecer "não sabendo ainda ser a professora que desejava ser".

Reunião a reunião, tenho aprendido que a exposição da professora é inescapável e que assumi-la abertamente traz mais possibilidades de aprendizado do que tentar negá-la.

As crianças

*“Cada pessoa é um olhar lançado ao mundo
e um objeto visível ao olhar do mundo.
Cada corpo dispõe de um jeito de olhar que lhe é próprio
e essa particularidade condiciona também sua visibilidade
como corpo diferente dos outros”.*

Leila Perrone-Moisés

2

Ao chegar na escola no primeiro dia de aula um misto de medo e ansiedade tomava conta de mim. Todas as professoras repassavam o combinado para aquele dia antes de ir para a sala de aula. Vamos lá enfrentar os anjinhos! – dizia alguém. Tinha vontade de desistir... Não podendo mais voltar atrás, dirigi-me à sala de aula com o coração disparado.

Cheguei na porta e olhei para todos já sentados, rindo e conversando. Com a minha chegada ficaram parados, de olhos fixos e calados. Entrei na sala e cumprimentei a todos. Apresentei-me como a professora da 2^a. série B.

Não sabia muito o que dizer, mas o sentimento de medo havia se transformado em carinho diante daqueles rostinhos assustados que me olhavam com receio e muita curiosidade. Eram tão pequenos! Acho que os esperava maiores, fiquei pensando enquanto lhes fazia algumas perguntas corriqueiras para quebrar o desconhecimento que havia entre nós. Resolvi começar logo as atividades que havíamos programado, aparentando a maior tranquilidade e segurança possível.

Fui conhecendo aos poucos o nome de cada um deles. Eram trinta alunos ao todos. Quinze meninos e quinze meninas: muito participativos, de olhos sempre vivos e na expectativa do que eu iria ensinar-lhes ou pedir para que fizessem.

Todos me ensinaram segredos da relação de ensino. Muitos dos encaminhamentos bem sucedidos desse meu primeiro ano como professora efetiva foram, em grande parte, contribuições das crianças que eu soube ouvir. Alguns acabaram se destacando como importantes mediadores da minha constituição como professora, pelos desafios que representaram, pelo não saber que em mim evidenciaram.

² Os nomes das crianças foram alterados de modo a preservar suas identidades.

Como destaca Larrosa (1998), "a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude. (...) A infância entendida como algo outro, não é o que já sabemos ... "(p.69).

Carlos é um garoto muito esperto. Tem acesso a muitas e diversas relações de conhecimento fora da escola. Adora livros, me questiona quando peço alguma daquelas coisas muito chatas e cansativas do escolar, como a cópia de um texto. Pergunta sempre: para que vamos fazer isso professora? Muitas vezes disse a ele que teria que fazer e pronto. Quando sabia justificar, justificava. Quando a explicação o satisfazia, Carlos saía tranqüilamente para realizar a atividade. Quando não estava convencido, manifestava sua opinião dizendo que não concordava.

Sérgio é um menino esperto e que tem dificuldades com muitas palavras. Chegou no início do ano sem estar identificando as letras e o sistema da escrita. Fala alto na classe quando todos estão em silêncio fazendo alguma atividade. Começa a cantar ou a falar com ele mesmo. Não sabia escrever seu nome. Um dia, depois de distribuir uma atividade parecida com uma árvore genealógica, onde deveriam escrever o nome, depois os nomes dos pais e avós percebi que não fazia o trabalho proposto. Chamei-o e questionei porque não estava fazendo nada. Ele respondeu que não sabia escrever o nome de seus pais. Percebi que teria que pensar atividades diferentes para ele. Mas ao mesmo tempo tinha dúvidas quanto a esse encaminhamento, por temer que tal atitude acabasse excluindo a criança do grupo, situando-a, entre seus pares, como aquela que não sabe nada. Hoje, depois de ter pensando diferentes atividades para o Sérgio e outras crianças, vejo que eles conseguem uma aproximação desse longo processo da alfabetização.

Guilherme é a minha paixão, minha tortura, meu desespero e a ansiosa busca de ser a professora que dá conta de ensinar todos os Guilhermes do mundo! É o menino menor da classe e que adora inventar mil coisas, juntando lápis, apontador, canetas, borrachas, pedaços de papel que junta do lixo. Os aviõezinhos ficam dando piruetas em sua frente, enquanto falo com a classe. Inicialmente classificava-o como rebelde, pois toda vez que o retirava de suas brincadeiras ele ficava emburrado e aí mesmo que não fazia mais nada.

Um dia desses, cansada de chamar a sua atenção para a aula, retirei um objeto que se fazia brinquedo em sua mão: um apontador. Coloquei seu apontador na minha mesa e disse que só devolveria no final da aula. Passados alguns momentos uma aluna começou chamar-me reclamando do Guilherme. Ele havia tomado o apontador dela. Quando briguei com ele pedindo que não pegasse nada que não fosse seu, ele me olhou e disse: Você pegou o meu apontador! Consciente de que ele estava certo, irritada, disse-lhe que eu era professora e que se algo estivesse atrapalhando a aula eu poderia pegar. Claro que isso não convencia nem a mim mesma, mas foi a saída para um dos meus desacertos na sala de aula, na construção da relação com meus alunos.

Wilson... Vivemos a maioria de nossas relações pensando que todos conseguiram na infância apreender as mesmas coisas. Fico inicialmente muito espantada com o Wilson. Ele consegue fazer com que eu perca todos os pés de sustentação que consigo imaginar que tenho. Suas atitudes afastam todas as crianças e as únicas relações que mantém com alguns alunos são relações de tapas, socos e discussões. Quando perguntado sobre o porquê desse modo de agir, atribui, sempre a culpa aos outros, que mexem em seu material, subtraem-lhe pertences, provocam-no para a briga. Mas não é bem assim. Via de regra, é ele o sujeito dessas ações. Ele não conseguia copiar da lousa nada. Não fazia letra cursiva e só no final do ano, conseguiu escrever seu nome sem trocar a ordem das letras. WILSON. E é só. Embora sempre esteja limpo e arrumado, tem atitudes de falta de higiene que afastam as outras crianças. Quando elas reclamam ele ri. Falta muito às aulas e passeia pela sala pedindo lápis, apontador, borracha, pois os seus materiais ele troca com outros meninos por coisas mais interessantes: figurinha, lapiseira, bolinha de gude, entre outras coisas. Suas brincadeiras na hora da saída são: chutar as mochilas das outras crianças e mesmo a elas. E faz isso sempre com um sorriso. Muitas vezes passo vários dias explicando uma atividade para ele. Ele me olha e diz que não sabe fazer. Depois de muita insistência para que pelo menos tente fazer, ele de repente chega e diz: "É assim que é pra fazer, professora? Ahhhh... bom!" É como se tivesse descoberto o mundo! E realmente... acho que tenho que contribuir para sua descoberta desse "mundo escolar" do qual ainda ele não compreende as regras.

Mirelle. Sua mãe no primeiro dia de aula me pediu para colocá-la na primeira carteira, pois não enxergava muito bem. Disse que ela teve um problema em seu nascimento e isso comprometia sua vida escolar, causava-lhe dificuldades na aprendizagem, acreditava a mãe. Mas não é bem assim! É uma das meninas mais espertas da sala. Quando lia histórias ela era sempre a primeira que fazia comentários

sobre a história, com sacadas que as outras crianças às vezes não percebiam. Seu desenvolvimento motor não era bom. Seus desenhos eram garatujas e só no segundo semestre foi que conseguiu definir mais as formas e passou a representá-las melhor organizadas. Sua letra, embora fosse cursiva, era incompreensível. Mas só escrevia quando tivesse vontade. Por muitos momentos tentava copiar da lousa, mas logo se cansava e desistia. Guardava todo o material na bolsa, cruzava o braço e ficava olhando o movimento que acontecia na sala. Quando percebia e pedia que continuasse a escrever começava a chorar. Percebi logo a manha e muito firme, expliquei para ela que há coisas na escola que precisam ser feitas e que escrever era uma delas. No segundo semestre ela ficou diferente e passou a ter escrita alfabética. Mas sempre decidia que devia parar para descansar da sala de aula. Sua relação com a classe não era boa, pois ninguém podia "olhar torto" para ela que já reclamava. Mas provocava também muito a todos. Juntamente com o Carlos, discutia e argumentava todas as coisas que não queria fazer, mesmo que esses argumentos fossem da lógica infantil.

Rose... "Gente, a Rose conversa com vocês? Eu não consegui ainda ouvir a voz dela!" Todos riram e disseram que ela falava sim e muito lá na rua, quando eles estavam brincando.

Nos dois primeiros meses de aula, eu mal conseguia ouvir a voz dela. Era a menor das meninas da sala e quando queria ir ao banheiro, encostava seu corpo no meu e sussurrava: Professora, posso ir ao banheiro? Muitas vezes, incomodada, eu pedia para que ela falasse para que eu pudesse escutar, mas acabava por desistir. No segundo semestre ela começou a se manifestar um pouco, muito menos que as outras crianças.

Sua mãe não sabe ler e escrever e seu pai, é o único leitor adulto de sua casa. Desempregados, a família sobrevive de juntar no lixo os materiais aproveitáveis para a venda. Sua casa é de papelão, como contou uma das crianças em tom de caçoada. Fiquei muito brava naquele dia e disse a todos que essa era a forma possível de vida para as pessoas que não tinham trabalho fixo e casa de alvenaria. Mas é isso que é a vida da Rose. Muitas vezes traz muitas bugigangas e coloca na carteira: desodorante, pente, baton, óculos de sol maior que seu próprio rostinho. Quando peço para que guarde tudo fica muito chateada, olhando-me com aqueles olhinhos pequenos. Não consegue escrever a letra cursiva. Sofre muito para copiar alguma coisa de qualquer lugar mesmo com letra de forma, pois não consegue fazer os movimentos necessários para isso. Não faz lição de casa nunca. Seu caderno vive sem capa e todo amarrotado.

Seja Guilherme, Carlos, Rose, Mirelle, Wilson ou Sérgio, todas as crianças têm me feito refletir sobre minhas ações enquanto professora e enquanto a professora que eu desejo ser. Mesmo aquelas que não questionam, não perguntam e conseguem caminhar sem minhas intervenções, trazem-me perguntas e dúvidas nas diferenças de seus comportamentos. Muitos deles têm outras personagens em sua aprendizagem que contribuem muito com o meu não saber ser professora. Mas todos eles têm, de uma forma que nem imaginam, ajudado a professora a encontrar o seu caminho no ensinar.

Como considera Paulo Freire, em sua "*Pedagogia da Autonomia*"(1996): "Não há docência, sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p.25).

O escolar

"Mas os caminhos são diversos..."

João Guimarães Rosa

Quando fazia o curso de Magistério, aprendi que o jeito tradicional de ensino estava ultrapassado. Não era bom corrigir com caneta vermelha no trabalho escrito da criança, pois isso era um desrespeito. Não deveríamos também fazer nada daquilo que fazíamos em nossa fase escolar, pois essa era muito antiga. Mostraram-me, ao longo de minha formação inicial, com tintas carregadas de todos os males, que aquelas professoras que me ensinaram, com suas formas de tratamento autoritário e conservador, com suas práticas tradicionais, fizeram de mim e de seus muitos alunos indivíduos mecanizados, que escreviam sem pensar, sem paixão, que não sabiam criar, pobres em imaginação. Enfim, objetos escolares e não sujeitos.

Ver-me assim era alguma coisa de horripilante. Acho que nesse momento comecei a me esforçar para apagar da memória todas as formas escolares de ensino conhecidas e experimentadas até então, ainda que delas guardasse cálidas lembranças.

Lembro-me sempre com muito carinho do meu momento de alfabetização. Era um orgulho ter entrado na primeira série escolar antes de completar sete anos. Toda família envolvia-se interessada, perguntando sempre se eu já sabia escrever ou ler alguma coisa, semanalmente. Imediatamente buscavam um jornal, ou qualquer pedaço de papel escrito e ficavam pedindo para eu ler.

A escola era grande e bonita e ainda hoje recordo a sala ampla com muitas fileiras, uma enorme lousa, o chão brilhando e uma professora séria, que diariamente chamava a todos os alunos em sua mesa para tomar a leitura da cartilha Caminho Suave. Depois de terminá-la começamos com o Primeiro Livro. Cópias, caligrafia, tabuadas, ditados, continhas, problemas... D. Wilma e D. Irene, professoras de minhas 3^a. e 4^a. séries traziam lindas imagens em quadros para que pudéssemos descrever. E foi a partir disso tudo foi que consegui fazer parte dos alfabetizados e do mundo dos leitores, algo pelo qual, eu e minha família muito ansiávamos.

O que fazer com todas essas lembranças ? Joga-las fora, sufoca-las, pois "ser professora", nesses novos tempos, demandava novos aprendizados.

Aprendi, então, a ensinar matemática com ábaco e material dourado. Aprendi a corrigir os textos das crianças com lápis, de forma legível, sem marcar ou riscar com caneta e a pedir para que os refizessem, desenvolvendo um trabalho de reescrita. História e geografia deveriam ser contextualizadas de um jeito totalmente diferente. Lembro-me de que no estágio, fizemos uma salada de frutas com as crianças, para falar das diferentes frutas e conhecê-las antes de comê-las.

Tudo isso foi muito interessante mas me fez pensar que só se fosse de jeito diferente é que poderíamos ser boas professoras.

Na universidade o discurso contra o jeito tradicional de ensinar intensificou-se e com isso as referências do escolar, que eu elaborara como aluna, foram ficando para trás, como tradição a ser apagada.

Foi com essas convicções que iniciei o período letivo. Ao chegar na escola aos 44 anos para ser professora, esperava ver muita coisa mudada. Acreditava que o jeito de trabalhar os conteúdos na sala de aula estivesse diferente. Mas, na realidade, a escola ainda fazia uso daquele velho jeito de ensinar, pois essas eram as referências que as professoras, enquanto profissionais, tinham mais perto do seu cotidiano.

O que mais ouvi das professoras sobre esse tradicional método de ensino foi que ele pelo menos garantia o domínio da leitura e da escrita de todas nós, hoje professoras e alunas da Unicamp. Isso já era, em si mesmo, um argumento em favor de sua relevância, em tempos de muitas crianças sem o domínio da escrita apesar de sua escolarização. Portanto, tais métodos não poderiam ser descartados pura e simplesmente.

Ouvia isso e não concordava com as pessoas que assim se colocavam, pois acreditava que esse discurso fazia parte de uma resistência a mudanças por parte das professoras.

Armei-me das muitas idéias diferentes que gostaria de implementar. Comecei com um repertório muito diferente do das outras professoras, mas insuficiente para dar conta das cinco horas de aula diárias. De todas as idéias e desejos iniciais, a única prática que consegui manter foi a de contar e de ler histórias, diariamente, sem necessariamente propor às crianças um desenho ou o recontar por escrito a história.

Muitas vezes a insegurança de perceber que não sabia como continuar as atividades, porque o que havia preparado as crianças, muito ágeis, já haviam dado conta de realizar, deixava-me atordoada diante de mim mesma.

Várias vezes as crianças vinham com sugestões para a professora perdida.

"Professora... eu já acabei, posso fazer uma cópia do livro?"

Não! Claro que não! Cópias são tradicionais, pensava eu.

"Professora, pede para a gente fazer uma pesquisa sobre a lua em casa!" Não Andressa.

"Ahh !professora!"

"Professora, posso fazer números até 400?"

Números? Não.. acho que não, pensava eu.

Na verdade eu me recusava a pensar atividades escolares em um ambiente escolar! Em que outro espaço as crianças teriam possibilidades de vivenciar as práticas escolares senão na escola? O que significa isso tudo que passa por nossa prática e que traz tanta confusão, dificultando a realização de nosso papel enquanto professoras e profissionais?

Muitas das atividades não tão escolares e super elaboradas que trazia para a escola não eram entendidas pelas crianças que perguntavam o que era pra fazer... Eu ficava desanimada. Tinha vontade de recolher tudo, rasgar e jogar fora. Fazia com eles na lousa muito desapontada. Muitas vezes irritadíssima. Comigo mesma é claro!

Uma vez a Maryana me ajudou a explicar o que era coluna, em uma das atividades. Eu dizia que deveriam colocar as informações na coluna certa... Ela gritou do fundo da sala: coluna é a mesma coisa que uma fileira em pé, não é professora! Olhei para as crianças e elas faziam... Ahhh...! Eu confirmei o que ela havia dito e tudo se resolveu.

Na verdade, com o não saber e as discussões sobre o que é tradicional ou não, passamos muito tempo desprezando coisas que as crianças pedem para fazer. Quando abandonamos e condenamos o único jeito que conhecíamos de escola, o fazemos sem termos um outro referencial em que nos sustentar. Recusamos o que conhecemos sem termos referências, mais substanciais do como fazer de outro jeito. Negamos práticas consolidadas, sem termos amalhado repertórios de modos de ação que mediatizem o ensinar e o aprender. Negamos a tradição, acreditando que o "novo" nasce por si mesmo, e não da indagação e do diálogo com o que foi e continua sendo.

Conforme Larrosa (1998:78), ancorado em Hannah Arendt, "nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma forma compulsiva que já se converteu em uma tradição, e, casualmente, em forma de conformismo, nós solicitamos constantemente o que é novidade, o original, o espontâneo e o inovador. Mas a preço de convertê-lo imediatamente em mercadoria através de sua adaptação às leis do mercado.

Nosso totalitarismo não é a destruição física de toda novidade possível e tampouco já é o de converter a novidade em um instrumento para a produção totalitária de um mundo ideal. Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado do Futuro”.

Por isso nos sentimos tão perdidas em sala de aula no início de nossa carreira! Os modismos das teorias pressionam nosso trabalho como professoras, obrigando-nos, muitas vezes a acompanhar práticas e concepções que não compreendemos. Nessa conturbação muito pouco resta para escolhermos diante da diversidade que vemos em nossa formação e do que queremos ser como profissionais da educação.

Agora, vivendo o dia a dia de uma professora e a dificuldade para aprender essa nova profissão, as referências que trago da minha alfabetização, entendida então como tradicional, acabam muitas vezes interferindo e fazendo parte do meu trabalho, fazendo-me repensar sobre os fazeres e dizeres daquelas professoras que eu mesma criticara.

Nesse momento de iniciação profissional dá para mudar o olhar para o que realmente faz diferença em ser profissional professora ou professora profissional e que ficou misturado no meio das dores, das aflições, da correria para aprender o tempo escolar. O problema talvez esteja não nos temas, tão combatidos e questionados no início do trabalho, mas no jeito de fazer e de viver princípios na escola.

Eu que pensei que tudo tinha mudado!
Ou
Como viver princípios na escola em meio a seus rituais
e limites: dois episódios exemplares.

1. Páscoa

Incomodam-me certas práticas escolares em relação a determinados temas ligados a datas comemorativas. Já temos tantos projetos a realizar durante o ano letivo que quase não sobra tempo para nada. Parece que nosso trabalho está fundamentado nesse conhecimento escolhido e determinado pela escola.

Aproximava-se a Páscoa e toda a conversa a respeito de como trabalhar o tema fazia parte do planejamento da semana. Decidi que não queria trabalhar isso e continuei as atividades matemáticas que organizara para a semana de três dias que teríamos.

Entre as professoras acontecia a troca de atividades com símbolos da Páscoa, coelhinhos, máscaras, textos, cruzadinhas, produção de texto a partir de quadrinhos sobre Páscoa.

A segunda-feira passou sem que eu tratasse do tema. Na terça-feira, quase no final da aula, a coordenação havia perguntando se eu já havia preparado a cestinha ou outra embalagem para colocar os ovinhos que as crianças ganhariam.

Ainda resistindo entrei na sala muito irritada naquele dia. As crianças percebendo, estavam quietas, mas mesmo assim alguém ousou perguntar diante da minha cara brava se não íamos pintar nenhum coelhinho, pois todo mundo já estava fazendo coisas sobre a Páscoa.

Engolindo a frustração por perceber que eles esperavam que eu fizesse aquilo e por outro lado, entendendo as expectativas das crianças, que já possuem algumas vivência escolar e por isso sabem das práticas das datas comemorativas, disse que não faríamos nada naquele dia sobre coelho e ovinhos.

Fingi não ouvir os muitos "Ah Professora!" Se meu objetivo principal nesse trabalho era ouvir e sentir as crianças para aprender a organizar um trabalho que faça sentido e que possibilite alguns conhecimentos, como então desconhecer seus pedidos e ficar insensível a eles? Mesmo contrariada e sentindo a necessidade de repensar muitas

coisas, preparei atividades com máscaras, ovinhos, coelhinhos e orelhinhas para todos na quarta-feira, último dia de aula antes do feriado prolongado que antecedia a Páscoa.

2. O mimeógrafo

Não sei porque pensava que o mimeógrafo não fosse tão usado quanto ainda o é para o preparo das atividades escolares. Provalmente, por ser um meio de menor custo, acabou perpetuando-se como material escolar.

O mimeografo está presente e muitas vezes, suas copias borradas compõem as diversas atividades das crianças: os desenhos representativos das datas comemorativas - os coelhos, o palhaço, o indiozinho, o soldado, as representações de festa junina, as bandeirinhas - entre outros continuam fazendo parte de um material didático obrigatório em sala de aula. Mesmo porque até as crianças, aprendi isso com elas, esperam e cobram por eles quando a professora resolve não fazer o que todas as outras fizeram.

Tendo vindo de uma profissão totalmente informatizada, ao chegar na escola sentia-me incomodada por usar um mimeografo, quando em casa poderia usar o computador. As atividades preparadas no computador ficam com uma aparência muito melhor, pois não borram, não cheiram álcool e podem ser coloridas.

As crianças até chegaram a me perguntar porque eu não fazia atividades no mimeografo. Expliquei a elas que as atividades ficavam melhor. Muitas vezes, quando as atividades mimeografadas ficam borradas, nem mesmo a gente consegue ler o que está escrito.

Se pretendemos que as crianças aprendam a elaborar suas produções com organização e clareza, considerava, temos que mostrar isso nas atividades que apresentamos a elas. Nós somos o referencial para a sua organização nas produções escritas.

Essa considerações pertinentes, foram se esclarecendo à medida em que os gastos com cartuchos de impressão e com papel foram crescendo, à medida em que fui me dando conta de que poucas professoras dispunham de computador em casa e que o computador e impressora da escola não se destinavam ao seu uso.

O que permanece e o que muda na escola depende só da iniciativa das professoras?

Viver a escola ensinou-me que os meandros da mudança pedagógica são mais complexos do que nos ensinam os cursos de formação.

Ler, ouvir e contar histórias

*“O que era para ser:
O que é pra ser – são as palavras!
Ah, porque. Por quê?”*

João Guimarães Rosa

Um das certezas que tinha em relação ao novo trabalho era a importância da literatura infantil como um caminho para conhecer o mundo. Desde o primeiro dia de aula estabeleci o hábito de ler para as crianças, o que elas cobravam, sempre que eu deixava de fazer. Hora de ouvir história era a hora de parar tudo, de ficar com os olhinhos atentos, com sorrisinho nos lábios, de pedir para ver as figuras, de torcer pelos personagens e das boas gargalhadas...

Como a professora não conhecia e não podia controlar o que esta prática poderia produzir, não percebia o que cada criança ia elaborando e experimentando a partir dos momentos de leitura. Muitas vezes elas foram me dizendo o que fazer depois que mostrei a eles como era gostoso ler e ouvir uma boa história!

Certo dia, depois da leitura do início da aula, continuei com as atividades preparadas para aquele dia. O Adolfo chegou perto de minha mesa e disse se podia ler. Entendi que ele pedia para pegar um livro para ler, pois naquele dia tínhamos um horário reservado para a leitura. Acreditando que sua ansiedade não pudesse esperar o hora de ler, respondi que ainda não era a hora combinada e que estávamos fazendo outra atividade agora. Chateado ele sentou-se em sua carteira emburrado. Fez duas outras tentativas e eu, já irritada com a insistência, pedi que voltasse ao seu lugar. Já no final da aula, perto do horário da leitura ele voltou e pediu novamente para ler. Respondi a ele que podia ler assim que copiasse da lousa a lição de casa. Voltou em seguida e perguntou, para meu estranhamento, se podia começar. Com a minha afirmativa, ficou em pé à frente da classe, abriu seu livrinho de história e começou a fazer a leitura em voz alta para a classe. Quando finalmente percebi o que acontecia, pedi que todos ficassem em silêncio para que o Adolfo lesse. Admirada comecei a observar que ele repetia todos os meus gestos dos momentos de leitura. Lia ainda lentamente a cada página do livro e mostrava a

todos as figuras, exatamente como eu fazia. Todos respeitaram o seu jeito de ler e esperaram pacientemente até o final da história, quando aplaudiram o Adolfo.

Livros

Uma das coisas que não falta na escola em que trabalho é material didático. Há materiais diversos, que eu mesma não sei usar. E acho que não sou a única a não saber, embora ninguém pergunte, nem informe sobre esses usos.

Dentre os muitos materiais os livros são, aos meus olhos, o que há de mais especial. São livros lindíssimos e de todos os tipos. Há coleções de lendas indígenas, livros que falam da história indígena, livros de lendas e mitos gregos, livros paradidáticos, com conteúdos do plano escolar, livros de capa dura, livros maravilhosamente coloridos, só que todos eles ficam guardados em um armário de aço.

Percebi que as professoras não abriam muito aquele armário e mesmo assim resolvi olhar todos os livros que havia lá. Alguns eu fui levando para a classe para ler para as crianças e acabei por deixar lá para que todos pudessem ler quando quisessem.

A escola estimula a leitura e por isso tinha semanalmente um horário definido para leitura, em que cada professora ficava responsável por um estilo de leitura. Poesia, música, lendas e parlendas, contos de fada, histórias de assombração entre outras. No dia estipulado para a leitura, em sistema de rodízio, cada professora deveria fazer esse horário de leitura em uma outra classe que não a sua. Mas no final de um tempo todas acharam que esse tempo era demais e acabava por atrapalhar o andamento das atividades de classe. Enquanto esse trabalho foi realizado, as professoras passaram a mexer um pouco mais nos armários de livros maravilhosos.

Além da hora da leitura também era estimulado pela coordenação que tivéssemos uma caixa de livros na classe para empréstimo para as crianças lerem semanalmente pelo menos um livro. Fui a primeira a formar minha caixa de livros e a emprestar para que levassem para casa no fim de semana um livro para ler, sem pedir nenhum trabalho de escrita ou desenho. Vez ou outra pedia para que recontassem por escrito a história lida, mas fui percebendo a carinha de chateação das crianças diante desse tipo de atividade. Meu objetivo principal era valorizar a leitura pela leitura e portanto, evitei pedir esse tipo de tarefa.

Ao montar a caixa de livros para minha classe, soube que aqueles livros maravilhosos não deveriam ser utilizados para empréstimos. Havia uma estante com livros usados para a leitura das crianças. Esses livros já bem usados estavam sujos e alguns até sem capa ou rasgados.

Escolhi, entre os que estavam mais conservados, um conjunto bem maior do que o número de alunos da classe, para possibilitar opções de escolha. Pegava uns dez em um dia, outros cinco outro dia e assim, fui montando a caixa à medida que encontrava algo que achava interessante.

Num certo momento do primeiro semestre fui procurada pela coordenação que me avisou que eu havia retirado muitos livros e que era necessário trocá-los para que as crianças não se cansassem deles. Ao perguntar às crianças quais livros poderíamos devolver para trocarmos por outros, elas quase não queriam devolver nenhum deles. Devolvi uns vinte livros, mas foi-me solicitado que devolvesse todos para o rodízio.

Começou então o cerco e uma pressão sistemática para que eu devolvesse os livros e só pegasse a quantidade exata para os alunos da sala. Tentei resistir de todas as formas, mas todo dia aparecia na sala a responsável pela pretensa biblioteca, dizendo na frente dos alunos que os livros que estavam faltando deveriam estar com alguns deles e que era preciso devolve-los.

Muito irritada tive que recolher todos os livros para a baixa no caderno de controle e retirar da biblioteca outros livros e em número menor. Minha resistência a essa ordem foi muito grande e continua sendo, pois sempre que acho um livro que as crianças possam gostar levo-o para a sala, leio e empresto a elas.

Pergunto-me: para que ter tantos livros lindos e maravilhosos só para ficarem dentro de um armário de aço e para acesso dos professores? Como despertar o desejo da leitura com livros rasgados, sujos, amarrotados e com folhas soltas? Os materiais didáticos são afinal mais importantes que o aprendizado das crianças e até mais do que elas próprias?

Vivendo a leitura

Na festa para encerrarmos o semestre, combinei com a classe que iríamos fazer um momento para cantar músicas, recitar alguma parlenda ou contar alguma história que havia sido lida, o que foi aceito por todos.

Momentos em que socializamos as leituras de forma prazerosa justificam um dos significados importantes do porquê aprender a escrever e ler.

Os retornos desse aprendizado eram indicados pelas crianças em sala e pelos pais nas reuniões.

Em uma delas, a mãe do Carlos, sempre interessado pela leitura, procurou-me ao final, contando que seu filho comentara com ela que ficava sempre pensando na quantidade de livros que a professora já devia ter lido, pois sempre havia uma história nova para ouvir e ver, um livro desconhecido para manusear!

Pra quem sou professora? Flashes!

Presentes

Dinheiro para o presente do Dia das Mães. Trazer três reais para comprar um presente para a mãe. Uma parte da classe não trouxe dinheiro. A escola resolveu presentear também todas as mães e mandou confeccionar guardanapos iguais para distribuir as todas as crianças. Quem trouxe dinheiro levava dois presentes, sendo que um deles era um avental bonito, com um bolso grande e branco na frente, onde cada criança desenhou com tinta de tecido, um recadinho carinhoso para sua mãe.

Dia dos Pais. Dinheiro para comprar para os pais uma toalha de rosto, em que cada um desenharia novamente o que quisesse para seu pai. Quem não trouxe dinheiro para comprar a toalha ganhou da escola um pente pequeno masculino. Aqueles que receberam o pente como "presente" guardaram-no rapidamente com total desencanto.

Dia das Crianças. "Quem trazer o dinheiro tem presente, quem não trazer fica sem presente para aprender que quem não paga não tem. Essas crianças estão mal acostumadas. Não pagam e a gente compra alguma coisa e dá a elas. Assim não aprendem...! As crianças que trazem o dinheiro já vieram reclamar. Elas disseram que se quem não pagou ganhou presente do mesmo jeito, então não querem mais trazer o dinheiro que pedimos. Temos que ensinar as crianças que quem traz o dinheiro tem brinquedo e quem não traz fica sem brinquedo".

Fotografia

Tivemos uma semana de atividades diferentes. Era a semana da criança! Uma pessoa pintava os rostos das crianças, sem conversar com elas. Chega a vez do Guilherme. Ele disse que queria um vampiro! Isso não dá pra fazer, menino!!! Guilherme se aproxima de mim: Está borrando, professora! Posso limpar meu rosto?

Logo após, a coordenadora entra na sala de aula com uma máquina fotográfica e pede para eu escolher algumas crianças para tirar fotografia. Pede que eu escolha alguns rostinhos bem bonitinhos para tirar uma foto. O jeito com que pede isso me emudece e paralisa. Faço de conta que não entendi o que pediu. Não acreditava como ela dizia aquilo, com absoluta tranquilidade, diante das crianças. Em outras situações já ouvira colocações como estas, mas felizmente não havia acontecido na presença das crianças.

O sentimento de revolta que senti era tão forte que fazia a voz enroscar na garganta. A coordenadora percebe minha expressão e o não atendimento ao seu pedido. Começa então a escolher, ela mesma, algumas crianças.

O Sérgio, que no momento da escolha ficara pedindo para ser escolhido, esperou que ela saísse da sala e me disse: - Eu também quero tirar fotografia, professora! Sem saber como explicar aquela escolha, que nem precisava de explicação, mudei de assunto acreditando que ele esqueceria o acontecido.

Ele ainda muito incomodado por não ser escolhido, esperou um momento, enquanto observava todos os escolhidos se ajeitando para tirar foto no pátio, através da porta entreaberta. Sem que eu me desse conta de que ele ainda estava vivendo o acontecimento, autorizei seu pedido para ir ao banheiro. Ao sair no pátio, Sérgio ficou esperando e ao perceber que a coordenadora ia apertar o click... pulou na frente de todos, fazendo pose para a foto!

Maquete

Vamos participar de uma gincana. Todas as escolas municipais. Cada professora deve ficar responsável pelo desenvolvimento de uma tarefa a ser cumprida. Diante da falta de opção, resolvi ficar com a elaboração de uma maquete e uma outra professora resolveu que gostaria também de fazê-la. Combinamos então que pensaríamos juntas o trabalho. Busquei informações de como poderia desenvolver esse trabalho com a classe. Percebi que seria difícil trabalhar com a outra professora, pois nosso período de trabalho era oposto. Comprei um livro com sugestões de encaminhamento para o trabalho de montagem da maquete. Conteí para as crianças o que iríamos fazer e todas ficaram muito animadas.

A coordenadora avisa que a maquete será única e deverá ser elaborada conjuntamente. Conversei com a professora relatando o que havia pensado. Minhas sugestões pareciam sempre muito difíceis: montar a maquete com a classe?. Sim, eu resolvera que montaria a maquete com as crianças e a apresentaria para a coordenadora, mesmo correndo o risco de que apenas a da outra professora fosse escolhida para a exposição.

Grande ilusão! Devo ser considerada por todos a professora ingênua, que demora a perceber o verdadeiro objetivo das coisas que acontecem na escola.

A professora procura-me com parte da maquete feita por ela. Diz o que falta e que devo ajudá-la. Espantada questiono se o trabalho não deveria ser feito pelas crianças. Ela

diz que não, pois eles não sabem e que irá demorar muito tempo. Temos urgência. Desanimada, chateada conclui que aquele era uma atividade para a professora e não para as crianças. Era a professora que deveria fazer a maquete para que assim ficasse bonita e representasse bem a escola.

Resisti... E como resultado vi outras pessoas fazendo uma “linda maquete”, já que os funcionários da secretaria da escola ajudaram a professora, para que o trabalho fosse levado a tempo para a exposição. Vi também uma professora muito brava por ter sido abandonada no meio do caminho... Que caminho?

A gente se vê nos olhos das crianças

Em toda profissão, acredito, sabemos quando não estamos realizando o que se espera de nós. Mas em nenhuma delas ficam tão visíveis e tão imediatos o desagrado, o descontentamento, a frustração, a raiva e mesmo a revolta, quanto em relação ao desempenho da professora.

“Professora, eu não entendi nada o que é pra fazer aqui...”

“Sente-se lá na sua carteira e leia de novo.”

Era isso que eu percebia toda vez que procurava ensinar aos meus alunos alguma coisa e não era compreensível para eles. Fosse por não ter domínio de certos conteúdos, por não ter um repertório de atividades compreensíveis às crianças ou mesmo porque preparava atividades muito elaboradas para elas, ficava sempre muito incomodada ao perceber que não atendia ao objetivo de todos que estavam ali, que era aprender.

Sentadinhos a minha frente, em silêncio, olhando com os olhos de estranhamento ao que eu escrevia na lousa ou para a folha impressa, ou com expressão de indagação diante das minhas palavras, eu percebia as tantas e muitas vezes em que não estava atendendo os meus objetivos, que eram o de ensinar, nem aos das crianças, que eram relativos ao aprender.

O sentimento de incompetência muitas vezes tomou conta de mim, de tal forma que pensava em desistir. Mas os olhinhos com que me olhavam nos momentos em que fazia alguma coisa com significado, ou naqueles em que demonstravam gostar de fazer as atividades que propunha eram tão especiais que me faziam ficar para experimentar outras vezes a satisfação de que estava sendo professora.

E foram esses pequenos momentos, em que através dos olhos das crianças me senti professora de fato, que alimentaram meu desejo de continuar aprendendo a ser professora.

Os olhos, os gestos e os dizeres das crianças têm sido os indicadores mais importantes para o meu trabalho. Perceber o que aprendem ou não, o que conseguem ou não fazer tem-me guiado, como a bússola do navegante, na organização do trabalho em sala de aula.

A observação que tenho feito das crianças, ao invés de servir para que eu as desqualifique como aqueles que não aprendem ou que possuem essa ou aquela defasagem, deficiência ou carência, ou sei lá o que, têm me levado a refletir sobre o

trabalho realizado, têm me alimentado a curiosidade em relação aos jeitos possíveis de ensinar, de forma que todas elas possam aprender, o que de fato seria nosso papel enquanto professoras e professores.

Aprendi com essas crianças. Aprendi a ouvi-las e a olhar para elas, aprendi a sair de meu espaço e a caminhar com elas, ainda que às vezes eu tropece nos próprios passos. Guiada por elas, aprendi a ler possíveis, nelas e em mim e a reconhecer meus limites.

Os meus limites...

Sexta-feira, véspera do fim de semana em que se comemorava o Dia dos Pais. Os presentes para os pais, pagos pelas crianças, haviam chegado e as professoras deveriam empacotá-los.

Passei pela secretaria, retirei os materiais que usaria para a embalagem: papel celofane colorido, fitilho e elásticos. Pretendia fazer um pacote no formato de bombom enrolando o celofane, de difícil manuseio, e depois amarrar com o fitilho. Como isso seria uma tarefa "escorregadia", sugeriram-me que fechasse as extremidades com elástico antes de amarrar os filhos. Aceitei a sugestão.

Eu embrulharia os presentes enquanto as crianças confeccionavam um cartão para os pais. Faltava somente uma hora para o fim da aula e eu deveria ser ágil para conseguir executar a tarefa.

Ao embrulhar o primeiro presente e procurar o elástico para prendê-lo, percebi que o pacote de elásticos que havia ficado em cima da mesa durante toda a manhã tinha desaparecido. Um misto de irritação, aflição e frustração tomou conta de mim. Alguém havia pegado os elásticos. Mas quem?

Olhei para os alunos que conversavam tranqüilamente, pintando e escrevendo seus cartões e gritei, perguntando onde estavam os elásticos que estavam em cima da minha mesa. Silêncio total. Uma ou outra criança dizia baixinho: - Não fui eu professora!

Em desespero, sem conseguir controlar-me, ouvi-me dizendo: Gente! Os elásticos têm que aparecer aqui nesse minuto porque senão... Senão eu vou olhar em cada bolsa para ver onde estão os elásticos!

Algumas crianças começaram a abrir suas bolsas, dizendo que eu podia olhar nas bolsas delas! Aproximei-me do Guilherme e pedi para olhar a sua bolsa. Ele abriu a bolsa. Enfiei a mão retirando um caderno, mas não consegui continuar. Essa atitude doía tanto em mim que não pude continuar. Parei, fechei a bolsa dele e anunciei às crianças que podiam guardar suas bolsas que eu não iria mais olhar nenhuma.

O coração apertado, a consciência do desrespeito cometido era tão grande que, já em prantos, dirigi-me às crianças dizendo que aquilo que havia começado a fazer na bolsa do Guilherme era horrível e eu pedia desculpas a ele por ter mexido em sua mochila. Assustadas, todas me olhavam paralisadas. Continuei, dizendo o quanto era ruim eu não poder confiar em deixar meu material e pertences sobre a mesa, mas

também como me sentia mal por fazer alguma coisa, num momento de irritação, que representava desrespeito. Alguém tinha me desrespeitado mexendo no material que eu havia deixado sobre a mesa e eu estava agindo do mesmo modo, desrespeitando a eles ao me propor a revistar suas mochilas. Tudo isso foi dito de uma só vez, com a voz entrecortada pelo choro.

Ao terminar, sentei-me e continuei a embrulhar os presentes ainda chorando. Aos poucos me controlei e continuei o que fazia. Preocupada, revia os rostinhos espantados ao verem a professora desmontando em prantos.

Esperiei que alguma mãe viesse conversar comigo, mas isso não aconteceu. Não falamos mais sobre o assunto, mas o material sobre minha mesa passou a ser respeitado a partir daquele dia.

O afã formador

Professora... Quais são os limites de uma professora enquanto adulto formador de valores na relação vivida com as crianças? No empenho de fazer delas bons estudantes, o que produzimos no espaço das relações escolares?

O Guilherme e o Wilson vivem em constantes brigas na sala de aula por um ter pegado o lápis do outro. Tudo que o Guilherme vê no chão da sala de aula ele junta e se apropria do achado. Muitas vezes o dono do material vê e reclama que o Guilherme está pegando suas coisas. Ele nega dizendo que achou no chão.

Com o Wilson acontece quase sempre a mesma coisa. Ele pede emprestado e depois não quer mais devolver, dizendo ser seu o material, tirando muitas vezes o nome do dono do lápis e colocando o seu.

Fico muito confusa e acho que tenho que esclarecer qual é o meu papel diante destes conflitos. As outras crianças costumam chamá-los de ladrão. Conversei com a classe e pedi que não usassem mais esse termo – ladrão -, mas tenho certeza de que eles só não o fazem na minha frente. Muitas vezes quando alguém reclama da falta de algum material logo penso nos dois meninos. Isso então passa a ser uma contradição da minha parte.

Se por um lado busco justificativas que expliquem o porquê dessa atitude, procurando compreender e respeitá-los, procurando que seus pares os compreendam e respeitem, também me indago sobre o quanto as outras crianças se sentem violadas por essas mesmas atitudes. Em meio às contradições em que me enredo, ora os respeito excessivamente e ora descarrego sobre eles um discurso moralista demonstrando a minha própria confusão diante de qual deve ser o papel da professora para todos igualmente.

Gostaria de aprender a pensar e materializar uma relação com as crianças em que, independente do que sejamos ou do que seremos, nos respeitássemos uns os outros, uma vez que "esse outro" que nos incomoda e nos escapa, esse outro que desejamos educar, também foi feito por nós, foi feito por uma sociedade que tem empurrado as crianças à penúria material, à penúria afetiva.

Sinto, como professora, que não posso, a cada manhã, desfazer com minhas práticas esse outro, que entre outros, está sendo constituído também por mim. Desejo, enquanto professora viver com os alunos uma relação que não fique centrada no

estabelecimento do que é bom ou mal no jeito das pessoas serem, dividindo-as de modo maniqueísta, sitiando a mim e às crianças em um moralismo sem saída, tão ratificado na/pela escola.

Guilherme: meu alter-ego

Esse é o garoto que me encanta por sua curiosidade pela vida. Provoca minhas frustrações por eu não dar conta de satisfazer suas curiosidades de um jeito que também proporcione seu desenvolvimento no processo da alfabetização.

Encanta-me pelos inventos que produz na sua carteira, juntado um apontador quebrado, um ferrinho achado no lixo, uma fita adesiva conseguida com alguém. No meio da aula levanta seu invento e o faz voar diante dos olhos brilhantes, com o barulho de motor funcionando.

“Guilherme! Você já terminou de escrever a lição que está na lousa?” Silêncio. O brinquedo é guardado rapidamente debaixo da carteira.

O lápis fica apertadíssimo entre os dedinhos, a cabeça fica caída em um dos ombros e ele começa a copiar. Depois de três minutinhos olho para ele e lá está voando de novo.

Seu bichonário (dicionário dos bichos) ficou uma beleza. Ele encontrara no dicionário ilustrado todos os animais e a cada dia chegava animado, contando sobre um novo animal encontrado.

Guilherme me conta de um outro jeito de aprender. De um jeito diferente do escolarizado, ou talvez de jeito diferente daquele que todas nós, professoras, aprendemos a ensinar. Um jeito que as críticas à educação tradicional, que os ábacos e as revisões de texto também não deram conta de me ensinar. Mas nesse seu jeito não dá para seguir junto ou controlar o que vem antes ou depois, porque nele o acaso e o imaginário se dão as mãos e seguem juntos, experimentando caminhos.

O Guilherme me mostra um jeito de ensinar, do qual um dia quero poder dar conta. Um jeito de ensinar que aproveite essa curiosidade pela vida na elaboração da escrita e da leitura.

Guilherme planta em mim, a cada dia, o desejo de voar.

Narrar-me ao outro e com o outro: a relação de orientação

*“Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo!
– só estava era entretido na idéia dos lugares
de saída e de chegada.*

*Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa:
mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo.
bem diverso do em que primeiro se pensou.
Viver nem não é muito perigoso?”*

João Guimarães Rosa

Tudo o que aqui se conta produziu-se em uma relação de interlocução, em que fui articulando às muitas relações em que me constituía.

A professora, a estudante de Pedagogia que eu era, bem como a investigadora e a autora que em mim nasciam, foram sendo partejadas no diálogo das orientações que sustentaram a feitura desse texto.

Dos desejos, aos receios, dos sobressaltos da escrita às possibilidades de ousar. do conhecimento das teorias à análise das praticas vividas, tudo foi mediado pela possibilidade de dizer-me, de conversar com um outro. Um outro que, acolhendo os dizeres, respondendo a eles, indagando por outras interpretações e compreensões. compartilhando saberes e não saberes, permitia que meu texto, minha história, se configurasse e significasse.

Aprendi, no/pelo trabalho de orientação que a famigerada reflexão não nasce da solida. Ela emerge da interlocução. Ela nasce e se fortalece no exercício de dizer-se, que, como aponta Bakhtin, elucida e materializa a confusão da fala interior, feita de pensamentos nebulosos.

Aquilo que nos aparece confuso e desordenado na ação imediata da sala de aula. resignifica-se e se organiza no exercício tortuoso de palavra, que no acolhimento e nas contra-palavras do outro se desdobra e se ilumina.

Ao nos dizermos ao outro, nos percebemos, do mesmo modo que na palavra do outro nos reconhecemos como assentimento ou oposição.

III - Palavras finais... finais?

Tempo de balanço

"A dimensão de um futuro que se vai construindo ainda no presente é a pedra de toque, não da esperança, mas da própria certeza de que a vida se justifica na expectativa do vindouro."

Nilma Gonçalves Lacerda

Depois desse exercício de escritura, penso jeitos diferentes de ser professora daqui para frente.

Tentei organizar minha história. O próprio percurso do contá-la me transformou e a transformou. Julguei que à guisa de conclusão poderia fazer uma análise detalhada dos registros, *"mas o vivido não se deixa aprisionar, a não ser como redundância"*. (Magnani, 1993:323)

Sinto que já não vou sofrer do mesmo jeito e com a mesma intensidade diante dos acontecimento de sala de aula, já que a leitura que vou fazer terão contornos e sentidos diferentes. Ela será mediada pela experiência vivida, por todas as vozes que compõem as narrativas de minha constituição e pelos aprendizados iniciados no trabalho.

A teoria e o fazer, de mãos dadas, vão me ajudar a estabelecer relações que tenham como resultado ser uma professora de melhor qualidade, porque me apropriei de aspectos e saberes das relações de ensino e porque já aprendi com as crianças algumas pistas que podem me conduzir à professora que quero ser: aquela que dá conta de ensinar a todas as crianças sem esvaziá-las de suas singularidades, respeitando-as em suas diferenças.

Embora este seja um trabalho final de curso, iniciação prossegue. Em meu fim está o principio da professora que quero ser!

BIBLIOGRAFIA

- ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsília e outros mestres ... o aprendizado da arte como um rito da iniciação**. São Paulo: Plexus, 1998.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENJAMIN, Walter. **“O narrador”**. In: *Magia e técnicas, arte e política. Ensaio sobre a literatura e história da cultura. Obras escolhidas (Vol. 1)*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz e Edusp, 1987.
- COSTA, Jurandir Freire. **“Os que vencem após a morte”**. In: *Folha do Estado de São Paulo. Caderno Mais! nº 554. 22/09/2002*
- DEJOURS, J. **A loucura do trabalho. Estudos de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez e Oboré, 1992
- FONTANA, Roseli Cação. **“Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora**. In: *Relações de Ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. nº. 50, Cadernos Cedes. 1ª edição. ano XX, Abril-2000, p. 103-119.*
-
- A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição**. In: Neto, Alexandre Shigunov; MACIEL, L. S. B. M. (org.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre. 1ª edição. Editora Mediação, 2002.

GAGNEBIN, J. M. **“Walter Benjamin ou a historia aberta.** In: Magia e técnicas, arte e política. Ensaio sobre a literatura e historia da cultura. Obras escolhidas (Vol. 1). Prefácio. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987, pp.7-21.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** Summus Editorial, 1981, 12ª edição

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria.** Philobiblion Fundação Rio. Rio de Janeiro, 1986.

LARA, Nuria Pérez de. **“Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica”.** In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. Imagens do outro. Editora Vozes: Petrópolis, 1998

LARROSA, Jorge. **“O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro”.** In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. Imagens do outro. Editora Vozes: Petrópolis, 1998

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil.** Brasília: Coordenada, 1970.

VYGOTSKY, L. S. **“Psicologia concreta do homem” – Manuscrito de 1929.** In: Educação e Sociedade, nº. 71, julho de 2000.