

## ARTIGOS

# PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES HOMENS NAS SÉRIES INICIAIS

*Benedito Gonçalves Eugênio<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este trabalho é fruto da leitura de narrativa de professores, todos do sexo masculino, que atuam no magistério das séries iniciais do ensino fundamental em um município da Chapada Diamantina, no interior do Estado da Bahia. Todos os docentes são graduandos em Pedagogia, com tempo de docência que varia entre 5 a 10 anos. O texto procura entender o seu processo de constituição profissional. Para concretizar tal intento, recorreremos aos estudos sobre formação docente e história de vida, articulando-os às questões de gênero. Tentamos compreender nas narrativas docentes o processo de formação inicial, o porquê da escolha pelo magistério no ensino fundamental I.

**Palavras-chave:** Memórias. Narrativas. Professores do ensino fundamental.

## 1 Introdução

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje eu vejo que era como se fosse diferente pessoa. Sucedido,

<sup>1</sup> Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutorando em Educação pelo PPGE/FE/UNICAMP. E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que de outras, de recente data. O senhor mesmo sabe. (ROSA, 2006, p.147).

No presente texto objetivamos discutir as narrativas/memórias de professores de um município do interior da Bahia, graduandos em Pedagogia que trabalham em classes multisseriadas. Para efetuar tal análise, baseamo-nos nos memoriais escritos pelos docentes que fazem parte de um programa especial de formação de professores em nível superior, oferecido por uma universidade estadual.

Nosso interesse pela temática deve-se ao fato de estarmos sempre recolhendo narrativas escritas de professores na tentativa de compreender os seus processos de formação. Além disso, cremos na potencialidade desses escritos para entender determinadas particularidades da profissão docente. Assim, diante do material de que dispúnhamos, era preciso trazer ao conhecimento de um número maior de interlocutores os dilemas, as angústias, as incertezas, as conquistas desse grupo de docentes. O empreendimento teórico aqui realizado justifica-se também pelo interesse cada vez maior dos estudiosos do campo educacional, nas mais diversas áreas, pela temática das memórias e narrativas docentes, como se pode verificar nos trabalhos de Bueno (1998), Rego (2000), Braga(2000), Catani (1997), Linhares e Nunes (2000), Nunes (1987), Souza(1996), Souza e Cortez (2000), Kramer (2002), Menezes (2004), Nóvoa(1992), Perez (2003), dentre outros.

Ao realizar um levantamento dos trabalhos que empregam as histórias de vidas e as autobiografias como recurso metodológico para o estudo/entendimento da profissão docente no Brasil no período 1985/2003, Bueno (2006) afirma que o emprego dessas metodologias ganhou impulso em nosso país nos últimos quinze anos. No entanto, segundo as autoras,

essa produção se caracteriza por uma enorme dispersão, tanto temática quanto metodológica, decorrente, dentre outros fatores, da multiplicidade de referências utilizados nas

pesquisas. Os teóricos que dão sustentação aos trabalhos têm sido buscados em vários campos disciplinares, fazendo-se empréstimos conceituais e combinações as mais variadas, nem sempre isentas de ambigüidades quanto às denominações metodológicas utilizadas. (BUENO, 2006, p. 388).

Nessa diversificação, termos os mais variados são empregados no trabalho com as histórias de vidas, tais como lembranças, depoimentos, biografias, biografias educativas, histórias de vida, história oral de vida, narrativas, história oral temática, dentre outros. No presente texto, trabalhamos com as categorias de narrativa e memória. Segundo Perez (2003), o trabalho com memórias reinventa a escola como espaço-tempo de formação.

Nóvoa (1992) destaca a pertinência de se estudar o ensino a partir das ações dos professores e afirma que o eu profissional não pode ser separado do eu pessoal. Este autor também chama nossa atenção sobre o recurso à história de vida para se compreender o desenvolvimento da profissão docente. Suas considerações vão no sentido de percebermos a fragilidade das Ciências da Educação e também de estarmos atentos à questão do modismo, prática comum no campo educacional, principalmente para não incorreremos no erro de empobrecer o trabalho com história de vida/autobiografia.

Segundo Catani (1997), a potencialidade educativa do trabalho com relatos de formação apóia-se na idéia de que a reflexão realizada a partir da reconstituição da história individual e das relações com a escola, o conhecimento, a leitura e escrita, permitem reinterpretações férteis de si próprio e dos processos e práticas de ensinar. Noutras palavras, o ato de rememorar reconstrói a história da educação e, no nosso caso, da formação docente.

Essa fertilidade dos relatos de vida profissional dos docentes até pouco tempo foi desconsiderada nos estudos educacionais. Para Catani (1997, p. 25-6), isso ocorreu devido ao fato de que “suas experiências [a dos docentes] foram analisadas em função de parâmetros educacionais, e enquanto tais, vistas como não-científicas, portanto, não merecedoras de crédito”.

Para Catani (1997, p. 32), a pesquisa com a utilização de relatos escritos e/ou orais dos docentes pode se constituir em uma pesquisa em colaboração, pois os professores tornam-se simultaneamente objetos e sujeitos da pesquisa e essa prática é importante “porque ao realizarem investigações sobre suas práticas, os docentes participam ativamente do processo de construção de conhecimento - deles e sobre eles”.

Isso posto, é necessário que estejamos atentos, ao realizar um trabalho em que a abordagem metodológica recorre às memórias e/ ou narrativas, à diferença entre narrativas escrita e oral. Segundo Chartier (apud SILVA, 2003, p. 30),

é grande a distância entre o relato pronunciado e a escrita impressa. Contudo, ela não deve fazer esquecer que são numerosos os seus laços. Por um lado, levam à inscrição, nos textos destinados a um vasto público, das fórmulas que são precisamente as da cultura oral.

Para o nosso trabalho valemo-nos de relatos escritos por professores-alunos de um curso de graduação. Josso (1999) também aponta distinções entre as histórias de vida como projeto de conhecimento, em que o relato tenta abranger a totalidade da vida em seus diferentes registros e as histórias de vida a serviço de projetos, em que a história produzida pelo relato é limitada e visa fornecer o material que será útil a um projeto específico.

No trabalho aqui apresentado, predomina a segunda concepção, visto que os professores-alunos produziram as suas memórias educativas como parte das exigências de uma disciplina do curso de formação, isto é, os relatos abrangem uma pequena parte das suas histórias de vida, apenas as relacionadas com a educação escolar.

## **2 Memórias e narrativas: eixos que estruturam nosso olhar sob os memoriais de formação**

A literatura, rica em detalhes sobre o trabalho do artesão da memória, traz ótimos exemplos de como o tema das memórias é abordado nos clássicos como, por exemplo, Memorial de Aires e

Memórias Póstumas de Braz Cubas (Machado de Assis), Menino de Engenho (José Lins do Rego), Recordações do Escrivão Isaías Caminha (Lima Barreto), Infância e Memórias do cárcere (Graciliano Ramos), dentre outros.

No trecho a seguir a memória ocupa a cena principal:

Tanto falava Emília em “Minhas memórias” que Dona Benta perguntou:  
- Mas afinal de contas, bobinha, o que é que você entende por memórias?  
- Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece, desde o dia do nascimento até a morte.  
- Nesse caso - caçou Dona Benta - uma pessoa só pode escrever memórias depois que morre...  
- Espere - disse Emília-, o escrevedor de memórias vai escrevendo até sentir que o dia da morte vem vindo. Então pára, deixa o finalzinho sem acabar. Morre sossegado.  
- E as suas memórias vão ser assim?  
- Não, porque não pretendo morrer. Finjo que morro, só. As últimas palavras têm de ser estas: “E então morri”, com reticências. Mas é peta. Escrevo isso, pisco o olho e sumo atrás do armário para que Narizinho fique pensando que morri. Será a única mentira das minhas memórias. Tudo mais, verdade pura. (LOBATO, 1994, p. 7).

A escrita de nossas lembranças mais representativas permite a atribuição de sentidos à nossa trajetória. Como a memória é seletiva, partimos do pressuposto que o sujeito escritor ou o escrevedor de memórias põe no papel ou conta as reminiscências mais marcantes de sua história.

Teoricamente, os trabalhos que utilizam a categoria memória baseiam-se na contribuição de diferentes autores, como se pode observar na obra de Santos (2003). Para compreensão dos estudos da memória é importante a referência ao sociólogo Maurice Halbwachs (1990). Ele estabeleceu, nos anos iniciais do século XX, as bases teóricas que permitem rejeitar a separação rígida entre memória e sociedade, definindo a memória como uma construção social. Sua contribuição foi mostrar que a memória faz parte de processo social, numa época em que esta era compreendida tão somente como fenômeno individual.

Para desenvolver seus construtos teóricos, Halbwachs recorre à Durkheim. Sua teoria da memória está articulada a uma abordagem epistemológica que fazia, do estudo da estrutura material dos grupos e populações, seu ponto de partida.

Sabedores da contribuição de vários estudiosos que se dedicaram a entender a memória enquanto prática social, valemo-nos, no presente texto, dos trabalhos do filósofo alemão Walter Benjamin, para quem o papel do historiador é o de intérprete dos sonhos coletivos. É com base em suas contribuições que tentamos compreender as memórias docentes presentes nos memoriais aqui analisados.

Recorrer ao passado pressupõe um retorno à memória. Benjamin ocupa-se com o trabalho da memória em vários escritos: a série radiofônica sobre Berlim (1929-30), a Crônica Berlinense (1931-32) e Infância em Berlim por volta de 1900 (última versão de 1938), texto no qual encontramos a seguinte mônada:

Manhã de inverno

... bem cedo, na manhã de inverno, às seis e meia, a lâmparina se aproximava de minha cama, lançando ao teto a sombra de minha babá. Acendia-se o fogão. Como que presa numa gaveta muito pequena, onde mal podia se mexer pela quantidade excessiva de carvão, a chama logo olhava para mim. E, contudo, era um poder enorme que começa a se criar ali, naquela intermediação, algo menor do que para mim. Quando o fogão já estava abastecido, ela punha uma maçã para assar no forno. Daí a pouco a grade da portinhola se desenhava no chão como um rubro bruxulear. E era como se, para o meu cansaço, aquela imagem lhe tivesse dado o suficiente para o dia. Isso sempre se dava àquela hora; apenas a voz da babá perturbava a prática por meio da qual a manhã de inverno costumava me unir aos objetos em meu quarto. (BENJAMIN, 1995, p. 84).

A teoria benjaminiana de memória apropria-se dos seguintes conceitos: memória, recordação, lembrança, memória voluntária e involuntária, traço mnemônico, rememoração, vivência e experiência.

Benjamin analisou o significado da memória a partir das reflexões de Henry Bergson, principalmente com as relações existentes entre matéria e memória. Mas o autor berlinense também criticou

algumas considerações bergsonianas, como a tentativa daquele de fundir no seu conceito de memória dois tipos de experiência que não se adequavam mais ao mundo moderno. Em Benjamin, a memória faz parte da experiência humana da modernidade, sendo, porém, contextualizada.

Outra referência importante no trabalho benjaminiano de memória é Marcel Proust. Três pontos da obra deste foram decisivos para Benjamin: o trabalho da memória involuntária e sua relação com o esquecimento; a dimensão da eternidade proustiana, que não é a de um tempo linear ilimitado; as semelhanças captadas num “estado de sonho” e incorporadas à existência vivida.

A importância da lembrança (*Erinnerung*) para Benjamin vem com essa leitura de Proust. Ele considera que, em Proust, o importante para o autor que lembra não é o que ele viveu, mas o tecido da sua lembrança, o trabalho de Penélope da rememoração (*Eigendenken*).

Mas Benjamin distancia-se de Proust já em seus textos autobiográficos por diversas razões: estabelece um vínculo entre a esfera da rememoração individual e a coletiva e considera que a rememoração não pode ser mantida como obra do acaso.

Benjamin trabalhou com dois tipos de memória: voluntária e a involuntária. Enquanto a primeira seria aquela que se coloca a serviço do intelecto e que traz para o presente eventos passados pela ação intencional daquele que lembra, a memória involuntária seria aquela em que as experiências anteriormente vivenciadas surgem sem serem produtos de uma ação intencional. À primeira memória associou o conceito de *Erlebnis*, conceito descrito por Dilthey como sendo a experiência humana da vida.

Enfatizando a condição histórica da experiência humana, Benjamin argumentou que o conceito de *Erlebnis* não permitia nenhuma percepção de continuidade temporal porque estava restrito à esfera de um tempo determinado da experiência humana. Assim, é na memória involuntária, responsável pela transmissão de experiências vivenciadas no passado através de um continuum temporal, que Benjamin associa o conceito de *Erfahrung*, que implica em que o único sentido a ser

compreendido de experiências já vivenciadas é aquele que pode ser transmitido através do tempo.

Para Benjamin (1995, p. 115), a arte de narrar experiências vividas torna-se cada vez mais rara e ele mostra-se preocupado com o silêncio dos homens. Em *Experiência e Pobreza*, ele chama a nossa atenção para os riscos de morte que corre o patrimônio cultural da humanidade devido “ao monstruoso desenvolvimento da técnica”. Para isso, baseia-se na experiência vivida pelos combatentes na I Guerra Mundial, que, segundo ele, voltaram “mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos”.

Este é um alerta sobre a importância da rememoração, uma vez que “o ato de rememorar não implica apenas o pertencimento de uma vida, mas o pertencimento de muitas vidas que podem ser encontradas na urdidura de uma narrativa” (SILVA, 2003, p.18).

No texto *O Narrador*, escrito em 1936, Benjamin demonstra sua preocupação com a perda da capacidade de narrar dos homens. As mudanças no mundo do trabalho fizeram com que a narrativa perdesse uma de suas ferramentas, o ouvido das pessoas, colocando aquela em vias de extinção. Assim diz o nosso teórico:

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p. 197-8).

A proposta de Benjamin é que narremos, sem distinção, grandes e pequenos acontecimentos, pois a hierarquização dos acontecimentos deixa de lado outros sujeitos que foram derrotados; cada momento tem algo importante para cada sujeito. Para ele, as melhores narrativas são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Alerta-nos, no entanto, sobre a diferença entre informação e narrativa:



A informação só tem valor no momento em que é novidade. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p.204).

As memórias docentes há pouco tempo despertaram o interesse dos pesquisadores em educação. Segundo Bueno (1996), pensar na pessoa que existe no professor aconteceu a partir da publicação da obra *O Professor é uma Pessoa*, de Ada Abraham. Anterior a esse período empregava-se nas Ciências Humanas os métodos do campo das ciências chamadas “duras”, a experimentação, ainda num viés positivista da pesquisa social.

É com a entrada de novas abordagens que a pesquisa no campo educacional desperta o interesse em ouvir os relatos docentes. Nesse sentido, um trabalho importante é o de Goodson (1992), em que o autor destaca o porquê de dar voz aos professores para compreender o seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Para Connelly e Clandinin (1995), os seres humanos são contadores de histórias, residindo aí a relevância do emprego da narrativa, visto que esta aponta a forma como os seres humanos experimentam o mundo.

As narrativas não podem ser confundidas com simples relato de vida, visto que elas não objetivam fornecer explicações para os acontecimentos. É um texto em que o ato de recordar é assumir o presente como espaço de reconstrução.

### **3 As narrativas docentes: esboçando uma perspectiva de análise**

Narrar vem do verbo latino *narrare*, significando expor, relatar, contar. A narrativa pressupõe a existência do outro. É sempre uma relação dialógica, pois conta-se algo para alguém.

Bruner (2001) aponta alguns elementos que auxiliam na compreensão das narrativas literárias. Creio que esses elementos também são importantes quando abordamos as narrativas docentes: uma estrutura de tempo, particularidades genéricas, razões por trás das ações, composição hermenêutica, canonicidade implícita, ambigüidade

de referência, centralidade da problemática, negociabilidade inerente e elasticidade histórica.

As narrativas são sempre intencionais, no sentido de que não seguem o tempo do relógio, mas o desenrolar dos acontecimentos tidos como importantes para o narrador. Os memoriais, textos nos quais nos baseamos para escrever o presente artigo, são textos em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando destacar os elementos por ele considerados os mais importantes. Não há o compromisso de historicizar toda a vida, como é o caso da biografia e da autobiografia.

Diferente da análise de conteúdo, em que apenas um elemento do enunciado é priorizado em detrimento de sua unicidade, sendo recortados e reunidos segundo a lógica do conteúdo, na narrativa o objetivo não é explicar nada, mas produzir sentidos. A narrativa, segundo Benjamin (1994, p. 205), “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila”. Leitor e narrador partilham conjuntamente a atribuição de sentidos à narrativa.

Por isso, nossa intenção foi captar as narrativas docentes por meio do memorial. O memorial de formação é o lugar em que o professor conta aspectos de sua vida até então desconhecida para os outros. Nesse processo, vai entremeando a narrativa com momentos de sua trajetória escolar/educacional.

Segundo Prado e Soligo (2005, p. 58), “num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história”. Isso nos indica que a seqüência da narrativa é definida pelo próprio autor e esta necessariamente não é cronológica e tampouco linear. Para esses mesmos autores,

o tempo a que se reporta [o memorial] pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral. De qualquer modo, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação. (PRADO; SOLIGO, 2005, p.59).

Apresentamos aqui trechos significativos das narrativas escritas por cinco professores. Em seguida, destacamos as potencialidades destas para o entendimento da profissão e constituição docente desses sujeitos.

As narrativas aqui apresentadas são dos professores: Carlos, Mario, Lucas, Raí e Beto<sup>2</sup>, docentes de classes multisseriadas do ensino fundamental, em diferentes momentos do ciclo de vida profissional, graduandos em Pedagogia.

Após sucessivas leituras do material, optamos por retirar das narrativas as mônadas, tal como apresentadas por Benjamin (1995). De acordo com Galzerani (2002, p. 62),

No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas “mônadas” ou miniaturas de significados – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibnitz. Tais centelhas de sentido [...] podem ter a força de um relâmpago.

Memória individual e coletiva não se dissociam, pelo contrário, oferecem o substrato sobre o qual o memorialista vai tecendo suas lembranças. Assim, optamos por organizar as mônadas em dois grandes conjuntos: quando os professores ressaltam aspectos de sua vida profissional como a escolha pelo magistério, as dificuldades iniciais, as mônadas intitulam-se **ser professor**; quando destacam aspectos da vida pessoal, estão intituladas **tornar-se pessoa**.

### **Ser professor**

Escolha da profissão:

A minha entrada no ensino médio veio dar novos rumos à minha vida. Eu percebi que ali as coisas eram mais pesadas e tinha que estudar bastante. O curso que eu estava fazendo era de Contabilidade. Meus professores ensinavam muito e a minha professora de Geografia – Rita - estava fazendo faculdade da matéria que ela ensinava. Depois que conclui o curso, no ano de 1998, fiquei um ano na espera de um emprego. Passou-se

<sup>2</sup>Todos os nomes atribuídos aos docentes são fictícios.

este ano e nada. Na verdade, a secretária de educação da época me chamou para ensinar na zona rural, mas eu não quis e ela novamente me chamou no ano seguinte e desta vez eu aceitei o emprego. Era o ano de 2000. No segundo ano de trabalho o governo lançou um programa de capacitação chamado Proformação, onde os professores que ensinavam e não eram formados em magistério teriam que participar. Confesso que quando me formei não tinha vontade nenhuma de ensinar. A secretária de educação me chamou e eu fui pelo dinheiro, pois estava precisando de um emprego. Não tinha interesse nenhum em saber se eles estavam aprendendo ou não. Com o tempo fui tomando gosto e se eu tivesse que abandonar a sala de aula um dia, faria muita falta para mim (Mário).

Ao terminar a 8ª série, comecei estudando Contabilidade, achando que era o melhor curso para homens. Por insistência de meus pais, transferei-me para o Magistério, pois era mais fácil de encontrar um emprego. Terminado o curso, voltei para casa dos meus pais. Eles insistiam que eu fosse dar aulas. Comecei a ensinar numa sala multisseriada na Escola Municipal Boa Esperança, onde trabalhei por dois anos (Raí).

### O início da carreira docente:

Foi no ano de 1999 quando pela primeira vez eu encararia uma sala de aula. Defrontei-me com duas situações completamente distintas: enquanto que nas séries finais do ensino fundamental eu ensinaria a matéria que mais me identifico – Matemática -, nas séries iniciais eu trabalharia com uma classe multisseriada. Foram dois anos de muito trabalho e sofrimento. Eu percebia que meu trabalho não estava sendo bem executado e, conseqüentemente, não havia eficácia no aprendizado dos alunos. Tudo isso devido ao fato de minha inexperiência, pela falta de uma prática docente, mas principalmente pelas dificuldades encontradas por se tratar de uma classe multisseriada, onde a possibilidade de um professor conseguir um grande êxito é praticamente impossível (Lucas). Minha carreira como educador começou no dia 03/03/1999, numa escola municipal, com sala de aula multisseriada e com uma quantidade elevada de alunos. Nesse ano recebi um convite para trabalhar. Tinha terminado o magistério e com ansiedade de conseguir um emprego, não pensei duas vezes: aceitei. Não tinha experiência em sala de aula, mas considero que estou adquirindo passo a passo. Do ano de 1999 a 2003 trabalhei na

mesma escola com trinta e seis alunos todo ano, em cada turno. Trabalhei seis meses em um projeto da Alfabetização Solidária no ano de 1999 (Beto).

Eu comecei a atuar como educador no ano 2000, na zona rural. Eu não tinha experiência nenhuma de sala de aula como professor. Precisaram alguns meses pra eu me acostumar (Mário).

No ano de 2002 eu terminei o curso de magistério, mas não pretendia exercer a função de professor, pois durante o estágio eu havia visto e comprovado na prática que lecionar pra uma turma de primário não é uma tarefa fácil. Mas perante as poucas oportunidades de emprego que a sociedade oferece aos jovens que está ingressando no mercado de trabalho, a primeira proposta que surgiu eu aceitei (Raí).

#### O curso superior:

No início dos estudos eu estava encontrando muitas dificuldades, principalmente na prática constante da leitura, que era uma das exigências da faculdade. Eu tenho aprendido muito com o curso de Pedagogia. Os meus conhecimentos com certeza estão evoluindo cada vez mais (Mário).

A chegada da Rede veio realmente mudar nosso contexto educacional. Foi nesse momento que meu sonho foi alimentado, de um dia poder fazer uma faculdade. Com muita vontade, fiz o vestibular e fui aprovado. Ingressei no curso de Pedagogia. Enfrentei muita dificuldade para adaptar ao ritmo de ensinar e de estudar. Enfrento uma guerra contra o tempo e a distância, o cansaço físico e psicológico para conseguir dar conta do ensino e estudo.

No início do curso houve um grande desequilíbrio entre minha postura enquanto professor diante dos estudos na faculdade. A faculdade vem nos dando ferramentas para melhor construção do conhecimento junto a nossos alunos (Carlos).

Com a criação do curso de Pedagogia, sei da oportunidade de crescer culturalmente e como pessoa. Graças a Deus fiz o vestibular, fui selecionado e aqui estou, mesmo tendo que enfrentar dificuldades devido à grande distância de onde moro até aqui, a falta de dinheiro para bancar as despesas. Pretendo concluir o curso e crescer profissionalmente (Lucas).

No primeiro conjunto das mônadas, merece destaque um elemento que nos ajuda a entender o processo de constituição profissional dos docentes investigados: o aprendizado da docência. Sabemos que este é um processo complexo, lento e gradativo; que envolve, segundo Misukami (2000, p.143), “os processo de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori”.

A despeito da diversidade de abordagens e terminologias empregadas para entender o processo de aprendizado da profissão docente, há alguns consensos: é um processo longo, sem um estágio final definido; imprevisto; ocorre em vários contextos e circunstâncias; é influenciado pela vida pessoal e escolar dos professores.

No caso dos docentes por nós investigados, a aprendizagem da profissão é marcada por sofrimento e angústia, no caso de Lucas, que segundo ele, deve-se à sua inexperiência. Nas narrativas de Lucas, Beto e Mário aparece a questão da falta de experiência como um fator preponderante para as dificuldades por eles enfrentadas no início da carreira docente. Esta é uma questão que ainda demanda maiores investigações. Necessitamos compreender melhor qual a contribuição dos cursos de formação em nível superior para os alunos que já trabalham como professores no processo de construção do aprendizado da docência.

### **Tornar-se pessoa - Lembranças da escola:**

Eu gostava tanto de ir à escola, que acordava cedo para estudar. Minha mãe dormia até mais tarde, até a hora de realmente levantar e fazer o café, mas eu acordava mais cedo e inventava coar. Eu não sabia que primeiro tinha que colocar a água pra ferver e depois se colocaria o pó. Eu colocava na água fria e pra mim já estava pronto o café (Carlos).

Comecei a estudar aos cinco anos de idade. Tive uma infância difícil, pois vim de uma família humilde, porém muito comprometida e rígida com a educação.

Meus primeiros anos de escola foram normais como os de toda criança que vai para a escola pela primeira vez. Nesse tempo me lembro que o ensino era um pouco tradicionalista e que por várias vezes chorei na fila antes de entrar para sala, sentindo falta da minha mãe (Mário).

Iniciei a vida escolar com 9 anos de idade, pois eram muitas as dificuldades na roça onde morava. Já iniciei na 1ª série, pois em casa aprendi a escrever e ler um pouco com minha família. Minha primeira professora era leiga. Talvez por falta de formação era muito radical. Aprendi muito com ela e com meus novos colegas. Conclui a 2ª série no ano seguinte com um professor formado que não tinha muito compromisso com o ensino, mas deixou sua contribuição na minha formação. Quando estava concluindo a 3ª série, no ano de 1989, a escola deixou de funcionar. O professor abandonou a profissão devido à falta de remuneração. Foi aí que passei uma boa parte de minha vida sem estudar, aprendendo apenas na educação informal (Lucas).

Todos estes professores trabalham em escolas da zona rural, como dissemos anteriormente, sendo que alguns deles atuam na escola da localidade onde moram. Neste conjunto de mônadas, uma palavra aparece nas narrativas para caracterizar o início da escolarização de nossos investigados: dificuldade. As dificuldades devem-se ora a questões financeiras, ora à formação incompleta e falta de remuneração dos professores, como foi o caso de Lucas.

Nas narrativas dos professores, a escola, mesmo sendo apresentada como tradicionalista, com professor sem muito compromisso, com professora leiga, é vista por todos eles como importante espaço de socialização e aprendizado. Na narrativa de Carlos, por exemplo, percebemos emoção ao lembrar da escola e uma necessidade de estar neste espaço. Em suas palavras, “eu gostava tanto de ir à escola, que acordava cedo para estudar [...] [que] acordava mais cedo e inventava coar [o café]”.

#### **4 Considerações finais**

Nas narrativas apresentadas aparecem as dimensões formativas e autoformativas de nossos docentes. Suas trajetórias revelam aspectos significativos da entrada na profissão. É perceptível que esta não foi a escolha inicial desses professores, mas as circunstâncias da vida, principalmente o desemprego, os levou ao magistério.

O emprego da categoria gênero torna-se particularmente importante para o estudo das narrativas docentes, pois como nos diz Louro (1997), “...a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino”.

Convivendo em um espaço que foi tornando-se território feminino, compreender como esses homens-professores vão se constituindo, revela-se importante. Como aponta Sayão (2005) em sua pesquisa, a despeito do quase consenso de que não há homens exercendo a docência na educação infantil, encontra, sim, esses profissionais trabalhando nas creches e escolas de educação infantil e focaliza a investigação exatamente na trajetória desses docentes.

Percebemos questões relativas a gênero principalmente na narrativa de Raí. A docência nas séries iniciais parece constituir-se num território de trabalho tipicamente feminino. No entanto, nos municípios do interior do Estado da Bahia, encontramos homens desempenhando essas funções. Tal como aparece em algumas das narrativas, a questão da escolha do magistério pela possibilidade imediata de emprego também está presente no trabalho de Carvalho (1999), em pesquisa que aborda gênero e trabalho docente nas séries iniciais. A autora destaca que Paulo, o único professor das séries iniciais da escola por ela investigada, também adentrou o espaço do magistério nas séries iniciais por problemas ligados ao desemprego.

É preciso estar atentos quanto ao fato de caracterizarmos a docência nas séries iniciais como uma profissão tipicamente feminina, pois é comum no interior do estado da Bahia, homens exercendo tal



função. Ramalho (2002), em sua investigação no norte de Minas Gerais, também identificou um número expressivo de homens nos anos iniciais do ensino fundamental, devido, principalmente, à falta de oportunidades de emprego, sendo a sala de aula a única possibilidade de ascensão econômica e social.

Com relação às lembranças da escola, verificamos que apesar de algumas não terem sido as ideais, elas foram significativas para nossos docentes. Talvez isso se deva ao fato de serem experiências (e não vivências) significativas. Principalmente por morarem em áreas onde a presença de um professor formado, como nos diz Lucas, ser mais difícil, podemos inferir a importância da instituição escolar para suas famílias, a ponto de aceitarem as práticas pedagógicas consideradas tradicionais por alguns deles. Essa busca ao passado para entender/interpretar o presente, como nos aponta Benjamin, propiciou aos professores aqui apresentados realizar a avaliação das práticas pedagógicas pelas quais foram formados.

No início do exercício docente verificamos uma série de sentimentos como medo, angústia, insegurança. O choque com a realidade escolar, principalmente com turmas multisseriadas, fez com que os docentes tivessem que desenvolver estratégias para sobreviverem diante da cultura escolar engendrada nos espaços cotidianos da instituição.

A escrita do memorial e a conseqüente reflexão sobre a própria prática possibilitam compreender e também intervir no trabalho docente, além de propiciar o desvelamento da construção da identidade docente e profissional dos investigados.

A escrita das memórias é um momento de mergulho na interioridade, fazendo com que o eu pessoal seja inventado e reinventado nesse processo. A experiência docente cotidiana revela como se desenvolve a experiência cotidiana desse reinventar-se. Como nos aponta Larossa (2002, p. 26) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

---

**PROCESSES OF MALE TEACHERS PROFESSIONAL  
CONSTITUTION IN THE FIRST GRADES OF BASIC  
EDUCATION**

**Abstract:** This paper is based on the narrative interpretation of male teachers who work in the first grades of basic education in a small town located in Chapada Diamantina, state of Bahia. All teachers are Pedagogy students who have been teaching from 5 to 10 years. The text aims to understand their process of professional formation by studying subjects such as teachers' formation and life history articulated to gender questions. The initial formation process of those professionals and their reasons for choosing the first grades of basic education were analyzed by their narratives.

**Key words:** Basic education teachers. Memory. Narratives.

### Referências

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Infância em Berlim por volta de 1900**. Obras escolhidas. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. v. 2.
- BRAGA, E. O trabalho com a literatura: memórias e histórias. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 50, 2000.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso do magistério. Tese de livre-docência. USP. São Paulo, 1996.
- BUENO, B. et. al. (Org). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.
- \_\_\_\_\_. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.

CATANI, D. et. al. (Org). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras,1997.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Ed. Porto, 1992.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

JOSSO, M.-C. História de vida e projeto história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 2, 1999.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 2002.

LINHARES, C.; NUNES, C. **Trajetórias do magistério: memória e lutas pela reinvenção da Escola Pública.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

LOBATO, M. **Memórias da Emília.** 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

- MISUKAMI, M. das G. N. Casos de ensino e aprendizado profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisa e práticas**. Campinas: Papirus, 2000.
- MENEZES, M. C. (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NUNES, C. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 61, 1987.
- PEREZ, C. L. V. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 26., 2003. **Anais eletrônicos**. Caxambu, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 26 set. 2007.
- PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação. In: \_\_\_\_\_. **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Grafica FE, 2005.
- REGO, T. C. **Memórias da escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RAMALHO, N. **Bendito é o fruto entre as mulheres: um estudo sobre professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental na região norte de Minas Gerais**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/MG, Belo Horizonte, 2002.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SANTOS, M. S. **Memória e teoria social**. Rio de Janeiro: Annablume, 2003.
- SAYAO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. Bauru: EDUSC, 2003.

SOUZA, C. P. Memória e autobiografia: formação de mulheres, formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, 1996.

SOUZA, M. C. C.; CORTEZ, C. **Escola e memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

Artigo recebido em: 30/11/2007

Aprovado para publicação em: 03/06/2008

Como citar este artigo:

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em belo horizonte. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, jan./jun. 2008. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/570>.