GALLEGO, R. C.. Relatos dos tempos de escola no processo de formação docente: aliados na reflexão sobre tradições e imperativos de mudanças presentes na cultura escolar. In: RIOS, Jane Adriana V. P.. (Org.). *Docência na Educação Básica*. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2015, v. 1, p. 125-157.

RELATOS DOS TEMPOS DE ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: ALIADOS NA REFLEXÃO SOBRE TRADIÇÕES E IMPERATIVOS DE MUDANÇAS PRESENTES NA CULTURA ESCOLAR

Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego

> "A multiplicidade dos professores era surpreendente; é a primeira diversidade de que se é consciente na vida. Que eles ficassem por tanto tempo parados à nossa frente, expostos em cada um de seus movimentos, sob incessante observação, hora após hora o verdadeiro objeto de nosso interesse, sem poderem se afastar durante um tempo precisamente delimitado (...) a alternância dos personagens, um após outro, no mesmo papel, no mesmo lugar e com a mesma intenção, portanto eminentemente comparáveis – tudo isso, em seu efeito conjunto, é outra escola, bem diferente da escola formal, uma escola que ensina a diversidade dos seres humanos; se a tomarmos um pouco a sério, resulta a primeira escola em que conscientemente estudamos o homem (...) Agora, quando os faço desfilar diante de mim, admiro-me da diversidade, da peculiaridade, da riqueza de meus professores de Zurique. De muitos deles aprendi tudo aquilo que correspondia às suas intenções, e a gratidão que por eles sinto após cinquenta anos, por estranho que possa parecer, se torna maior a cada dia que passa. Mas também aqueles de quem pouco aprendi estão tão nitidamente à minha frente como pessoas ou como figuras, que só por isso me sinto em dívida com eles. São os primeiros representantes daquilo que mais tarde constituiu para mim a essência do mundo, a sua população..." (CANETTI, 1987, p. 175).

A epígrafe com a qual se começa o presente texto evoca o conjunto de questões que o inspiram: como nossas lembranças dos tempos de escola influenciam nossas práticas como docentes? Quais as principais marcas deixadas pelos diversos "personagens" que passaram pela nossa vida escolar? Qual a importância dessas memórias para se pensar a formação docente e seus desafios na contemporaneidade? Qual o potencial papel da escrita de narrativas para a formação docente em seus

diferentes momentos? Foram muitos os professores que passaram pelas nossas vidas. Embora incumbidos de ensinar determinada disciplina do currículo e certos conteúdos, esses professores marcaram nossas histórias de formação por viabilizar o acesso a muitos saberes mas também por nos ensinar muito mais do que os conteúdos previstos nos programas. Essas marcas deixadas pelos professores ao longo da trajetória escolar podem ser notadas pela leitura de narrativas de estudantes da pedagogia e da licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento acerca dos seus *professores marcantes*, sendo essas tomadas aqui como objeto de discussão.

Elis Canetti (1992), em *A língua absolvida*, obra autobiográfica na qual rememora sua juventude e, para tanto, retorna aos tempos da infância, é magistral no sentido de inspirar a reflexão sobre *formação*, a própria e também a dos sujeitos dos quais nos ocupamos quando somos seus professores num determinado momento de suas vidas. Os efeitos e as marcas deixados são imprevisíveis por mais que a Didática nos advirta da importância de planificarmos objetivos e conteúdos a serem ensinados, num dado tempo e de uma determinada forma. Essas escolhas conscientes (nem sempre!), fundamentadas em concepções às quais nos filiamos somadas ao que somos como pessoas, nossos trejeitos e personalidade tornam aquilo que é explicitado nos planos de ensino e, aparentemente, previsível e avaliável, fora de nosso controle, é o imponderável. Conforme sinalizado por Canetti, o conjunto dessas experiências é outra escola!

As reflexões presentes aqui são fruto da discussão proposta na mesa redonda *Memórias, narrativas e formação docente*, da qual fizeram parte a Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi (UFRN), o Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB) e eu, coordenada pela Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro (UNEB) [1], e são inspiradas por algumas experiências nas quais a relação entre *Memórias*, *Narrativas* e *Formação Docente* pode ser notada. A primeira foi a participação no projeto de pesquisa *Pesquisa (auto)biográfica: docência, formação e profissionalização* (2008-2013), cujo objetivo foi favorecer o desenvolvimento da pesquisa (auto)biográfica, assim como as relações entre grupos de pesquisa de diferentes universidades brasileiras. Tal projeto teve financiamento da CAPES, sendo resultado de um trabalho de colaboração entre pesquisadores da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), da Universidade Federal do

[1] Gostaria de fazer um agradecimento especial às Profas. Dras. Jane Adriana V. Pacheco Rios e Mary Valda Souza Sales, organizadoras do evento, pelo convite e oportunidade de compor a referida mesa junto aos colegas que vêm se dedicando às pesquisas acerca das Memórias, Autobiografias e Formação.

Rio Grande do Norte (UFRN) e da Faculdade de Educação Universidade de São Paulo (FEUSP), cuja equipe foi coordenada pela Profa. Dra. Paula Perin Vicentini[2]. Desenvolvido no âmbito do Edital PROCAD/Novas Fronteiras – CAPES, o projeto teve por objetivo favorecer as interfaces entre os grupos de pesquisa associados, que se dedicam a pesquisas que tomam como objeto de estudo as memórias, as histórias de vida e as escritas de si no ensino superior com vistas a investigar processo de formação, de inserção e de profissionalização docente.

Outra fonte de inspiração foi o desenvolvimento da pesquisa *Tradições e imperativos de mudanças na cultura escolar no contexto da Progressão Continuada: um estudo acerca dos tempos de ensinar e aprender sob a perspectiva dos alunos do Ensino Fundamental II* (2009-2013). A pesquisa teve como objetivos: contribuir para as discussões relativas à área de Didática a partir da investigação realizada junto a alunos que estavam no último ano do Ensino Fundamental II tendo como objeto a cultura escolar, de modo especial, as mudanças na organização dos tempos de ensinar e aprender previstas pelo regime de Progressão Continuada, no qual se abole a referência da reprovação como ritual de passagem de um ano a outro; e compreender, a partir da análise de entrevistas com esses alunos que estudaram todos os anos do Ensino Fundamental no regime de Progressão Continuada, os modos pelos quais os imperativos de mudança que integram esse regime (previstos nos documentos legais e que dão orientação ao ensino no estado de São Paulo) têm sido apropriados no que diz respeito à organização do tempo de ensinar e aprender (ordenação e usos do tempo de aula, modos de ensinar, tratamento dos diferentes ritmos de aprendizagem, organização das turmas, momentos e modos de avaliação, por exemplo). Os resultados dessa pesquisa colocaram-me frente a vários desafios a serem enfrentados em termos da formação docente. Isso porque os alunos sinalizam muito bem que há muitas práticas pautadas nas tradições arraigadas na cultura escolar e que não fazem sentido se considerarmos o contexto atual de educação e os sentidos de algumas dessas práticas para a formação dos alunos. Ressignificar certas práticas e concepções entranhadas nos sujeitos demanda um trabalho teórico, mas também a necessidade de revisitar as representações que sustentam suas referências de formação, para tanto, entende-se que o trabalho junto a alunos em formação inicial e continuada pautado em escrita de suas memórias escolares

[2] A equipe da UFRN foi coordenada pela Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi e a da UNEB pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza. A equipe de pesquisadores da FEUSP foi constituída ainda pelas Profas. Dras. Cynthia Pereira de Sousa, Mônica Appezzato Pinazza e Dislane Zerbinatti Moraes.

pode se tornar um aliado para trazer à tona a presença dessas tradições e os sentidos que tiveram em sua própria trajetória escolar.

Tendo isso em vista, como professora de Didática na Pedagogia, Licenciatura e cursos de Formação Continuada, venho propondo sistematicamente o trabalho com a produção de relatos memorialísticos dos estudantes os quais são discutidos junto aos autores lidos no decorrer da disciplina, o que tem se mostrado bastante rico. Sendo essa também inspiração para as discussões aqui apresentadas. Nesses relatos, comumente trazem aspectos importantes de seus processos de formação, de lacunas e de experiências formativas que oferecem um material rico para se pensar à luz das discussões teóricas realizadas.

Com base nas inspirações mencionadas, o texto aqui apresentado traz uma discussão para se pensar *qual é o sentido de se utilizar a escrita autobiográfica no processo de formação docente*? Para tanto, apresenta-se, inicialmente, uma discussão acerca da complexidade da constituição dos saberes docentes; em seguida, são destacados os dados da pesquisa realizada junto a alunos do Ensino Fundamental que nos aproxima da justaposição encontrada na cultura escolar entre as tradições e os imperativos de mudanças, o que sinaliza para demandas concretas na formação docente; e, por fim, é retomada uma das experiências realizadas junto a alunos da Pedagogia, na disciplina Didática II, de modo a discutir as potencialidades de se utilizar os relatos sobre os tempos de escola na formação docente, sendo essa uma das possibilidades entre muitas existentes nesse sentido.

Complexidade da constituição dos saberes docentes e os desafios na formação inicial e continuada na contemporaneidade

Os desafios são vários quando se trata de formar professores, seja no âmbito da formação inicial seja no âmbito da formação continuada. Isso porque nos dois casos são reunidas pessoas com trajetórias de formação distintas, muitas vezes em diferentes momentos da carreira e com experiências escolares e de atuação peculiares. Na formação inicial, grosso modo, tenta-se estabelecer novos marcos a partir das "velhas" marcas, trata-se de forjar uma identidade profissional com base num repertório teórico que busca estabelecer referências para a atuação, concepções tidas como "ideais" naquele momento. Os grupos de alunos da Pedagogia e da Licenciatura são constituídos aqueles que o curso será, de fato, uma "iniciação" em termos das discussões da área,

mas também por aqueles que já têm alguma experiência na área, sendo essa, certas vezes, pautada em um saber intuitivo e empírico sem terem passado por um processo de formação docente. Para o primeiro grupo, ao se discutir temas como aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno etc., previstos na Didática, as únicas referências "pedagógicas" com as quais contam são aquelas vivenciadas como alunos. Para aqueles que já possuem alguma experiência mais ou menos pontual como docente, os temas e os textos ganham outro sentido por terem relação direta com o que vivenciam ao se "aventurarem" a formar o outro, entretanto essas práticas nem sempre são respaldas em concepções partilhadas pelos autores trabalhados no curso. Nota-se que algumas vezes têm relação com a proposta de alguma instituição específica onde trabalham ou materiais didáticos, porém, quase sempre, evidenciam a falta de respaldo teórico para sustentá-las ou até contestá-las quando não concordam com as mesmas.

Embora aparentemente os desafios sejam menores no caso da formação daqueles que não possuem experiência profissional na área, isso não é verdade. As referências teóricas disponibilizadas nas aulas que visam subsidiar a atuação docente, muitas vezes, não têm impacto em termos das possibilidades reais de sustentar as práticas pedagógicas. Não raras vezes, os estudantes de ambos os grupos observam as impossibilidades de realização das propostas teóricas discutidas. Na verdade, a compreensão dessas referências, conforme se tem observado pelas discussões realizadas, está bastante associada à natureza das representações desses sujeitos acerca da escola, do ensino, da aprendizagem. Essas dificilmente são substituídas ou ressignificadas no tempo destinado ao estudo de uma dada temática, como por exemplo, avaliação da aprendizagem. As expectativas geradas em termos teóricos, muitas vezes, não têm ressonância em termos do que já experimentou como alunos ou mesmo em sua atuação profissional. Muitas vezes, os estudantes tentam explicar o que chamam de incoerência entre a teoria e a prática pelas condições das escolas, pela falta de conhecimento teórico, por exemplo. Contudo, segundo afirmam, nem sempre tinham feito uma reflexão acerca das próprias estruturas constituídas no decorrer de longos anos de escolaridade que acabam por ter uma força significativa na compreensão e expectativas que formulam em relação ao formato das aulas, da forma de avaliar, de como ensinar e como seus alunos deverão aprender. Como discutiremos à frente, os relatos autobiográficos dos tempos de escola podem trazer à tona um conjunto de representações valioso para se perceber essas referências presentes no processo de formação. Esses relatos podem potencializar um debate mais acirrado sobre as tradições

escolares e seus sentidos na formação dos sujeitos frente aos imperativos de mudanças delineados nos documentos oficiais e nas concepções teóricas disponibilizadas no curso, mas também nas instituições em que atuam, nos materiais didáticos atuais etc. A tentativa não é a de anular ou criticar dada concepção pedagógica, mas tomar como ponto de partida aquilo que já conhece bem pelas experiências de formação pelas quais passaram.

No caso da formação continuada, um dos desafios repousa nos diferentes tempos de formação. Estando em atuação, trata-se de profissionais com trajetórias de formação peculiares, de tempo de profissão, de experiências com natureza diversas, de condições concretas de atuação, instituições e demandas particulares. Os saberes disponibilizados nos cursos de formação continuada entram em contato com os saberes já constituídos em seus diferentes âmbitos (teóricos e práticos), sendo um dos desafios, muitas vezes, ressignificá-los – nesse caso, são aqueles das experiências advindos da trajetória de formação como também das experiências profissionais. Certas vezes, as propostas de formação continuada não são sensíveis a esses fatores e percepções arraigadas, havendo tentativas de substituição de práticas de ensinar e aprender, assim, de ser professor(a). Não comumente, há muitas resistências e compreensões equivocadas, pois se ignora o conjunto de referências do qual os "cursistas" partem e tiveram acesso.

Quando se pensa em mudança na cultura escolar, os professores, historicamente, são considerados aliados do Estado nessa empreitada para que sejam implementadas mudanças no que diz respeito à formação das gerações mais novas, devendo se adaptar a novas propostas metodológicas, à organização da escola etc. Atualmente, há muitas demandas de alterações em aspectos que constituem a cultura escolar, como por exemplo: práticas de avaliação mais formativas, atendimento aos diferentes modos e ritmos de aprendizagem, incorporação de estudantes de inclusão, organização do currículo de forma não linear, participação da gestão escolar, atuação frente as diferentes avaliações externas das quais os alunos participam, para citar algumas entre muitas outras. Porém, é preciso levar em conta que, segundo Escolano (1999), a cultura escolar é constituída por três culturas: a *política* ou *normativa* (regras que governam o funcionamento das escolas, tempo das reformas, mudanças imediatas); a *científica* ou *pedagógica* (elaborada no âmbito das Universidades, que sustentam ideais de mudanças e práticas consideradas ideais); e a *empírica*, *prática* ou *material* (produzida pelos professores, no dia-a-dia do exercício de seu ofício e, por isso, conta

com uma multiplicidade de perspectivas, de experiências e trajetórias). Assim, enquanto o Estado e as perspectivas pedagógicas vislumbram mudanças praticamente imediatas, são os professores responsáveis por sua consolidação e, isso, quase sempre, não acontece no ritmo e da forma considerada ideal pelas duas outras instâncias.

Não é incomum a compreensão tida como equivocada de certas teorias ou expectativas pedagógicas difundidas numa determinada rede de ensino, pois essas consideram, quase sempre, que o professor (no singular), independentemente de sua trajetória, tempo de carreira, experiências e conhecimentos anteriores pode levar a cabo mudanças, muitas vezes, que o obriga a desconstruir formas de fazer, agir e realizar seu ofício. Os professorES, conforme bem salientam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), sabem no plural, dispõem de saberes afora aqueles adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada que os tornam singulares e com possibilidades concretas de aderir a certa proposta pedagógica e de atuação assim como mais ou menos receptivos a auxiliar na efetivação das demandas diversas às quais são submetidos ao longo de uma carreira. Nesse sentido, as tentativas de generalizações realizadas no âmbito das propostas oficiais e dos cursos de formação dificilmente alcançarão da mesma forma um grupo tão heterogêneo de estudantes e docentes.

Ser professor(a) é atuar mediante a mobilização mais ou menos (in)consciente de saberes que possuem natureza distinta. Nesse sentido, as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) são valiosas por entendem que os professores sabem no plural, sendo a atuação dos mesmos uma atividade com alto grau de complexidade. Para os referidos autores, os professores contam com quatro saberes de diferentes naturezas: os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) – acessados nos cursos de formação inicial e continuada, são os conhecimentos pedagógicos; os *saberes disciplinares*, referentes à área do conhecimento a ensinar pertencentes aos diferentes campos do conhecimento; os *saberes curriculares* – o modo de organizar o ensino, sendo apresentados na forma e na definição de objetivos, conteúdos e métodos; e, por fim, os *saberes experiência*, que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores pelas vivências institucionais e com os colegas, mas também aquelas que antecedem o exercício profissional e que são mobilizadas na constituição de um *habitus* profissional e das formas de ser e agir.

Essa perspectiva de compreensão da formação dos saberes docente é rica para entender a complexidade de incorporação das demandas às práticas cotidianas. Por isso, dificilmente todas as escolas atenderão da mesma forma às solicitações realizadas em

termos das práticas pedagógicas de seus professores. Não é à toa que ao conceituar cultura escolar, Dominique Julia (2001) a entende como um

> "conjunto de normas e práticas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (...). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes chamados a obedecer a essas ordens".

Esses agentes mobilizam os saberes aos quais tiveram acesso para "dar vida" às recomendações de diversas ordens às quais são submetidos cotidianamente. Portanto, a interação desses sujeitos constitui uma cultura peculiar, inclusive, para cada instituição, conforme sublinha Viñao Frago (1995). Esse autor, ao tratar de cultura escolar, chama a atenção para o fato de essa ser constituída também pelos modos de pensar, significados e ideias compartilhadas pelos sujeitos que a compõem assim como pelas práticas escolares.

Quando se ignora tal complexidade, acredita-se que mudanças são possíveis ao se propor algum método de ensino a ser executado por todos, por exemplo, visão essa bastante reducionista da atuação docente, pois tal prática é institucionalizada, compartilhada com colegas da instituição e têm respaldo na trajetória dos sujeitos em termos do acesso a saberes de diversos níveis. Seja na formação inicial ou na formação continuada. A cada nova demanda, é preciso adequar, ressignificar, rever práticas e modos de ser professor. Num determinado número de anos de atuação de um docente são muitas as mudanças solicitadas desses, obrigando-os o tempo todo a reestruturar seus modos usuais de agir. Porém, inevitavelmente, os saberes docentes tem um caráter transitório seja pelas mudanças que ocorrem na produção acadêmica, nas demandas sociais etc. e que influenciam a escola seja pelas possibilidades contínuas de aperfeiçoamento às quais os sujeitos são submetidos. Por isso, a crença nos esforços de formação nos diferentes âmbitos. Acredita-se que, por maiores que sejam os desafios de integrar novos saberes à atuação, se pode melhorar, que é preciso revisitar essas experiências de formação, particularmente dos tempos de escola, que, muitas vezes, têm mais força na ação do que qualquer curso ou texto teórico estudado, pois seja na formação inicial ou continuada as relações entre as tradições e imperativos de mudanças são permanentes.

A pesquisa desenvolvida junto a alunos de escolas públicas chama a atenção de como tais dinâmica nos impõe desafios no âmbito da formação docente.

Entre tradições e imperativos de mudanças na cultura escolar: desafios de formar professores em diferentes momentos da atuação

A pesquisa, desenvolvida junto a alunos de escolas públicas paulistas de Ensino Fundamental II acerca da avaliação no contexto da Progressão Continuada, aponta para certa justaposição de aspectos das tradições escolares que, muitas vezes, não fazem sentido se forem consideradas as expectativas de mudanças preconizadas pelo Estado e também pela produção acadêmica, particularmente em termos das práticas de avaliar e também de ensinar e aprender na rede de ensino de São Paulo. Embora a Progressão Continuada reestruture, em tese, a lógica da seriação e, consequentemente, a tradicional repetência entre uma série e outra, tal lógica não foi exterminada do cotidiano escolar, conforme apontado por muitos alunos. A história da cultura escolar é marcada pela seriação e o estabelecimento de classes homogêneas do ponto de vista da aquisição de conhecimento. Desde a criação legal dos grupos escolares (escolas seriadas) em São Paulo, em 1893, e nos demais estados brasileiros a partir dos anos 1900, essa lógica de organização passa a operar e integrar as representações imperantes de como se deve ensinar e aprender: no mesmo ritmo que todos, os mesmos conteúdos dados simultaneamente. Entranhado nas representações da maior parte das pessoas até hoje, esse modelo, ainda que comumente seja considerado como a forma mais eficaz de ensinar e aprender, tendo a avaliação o papel de regular a passagem de uma série para outra, não foi instituído sem resistências.

Historicamente, o Estado lança mão de dispositivos prescritivos, como materiais didáticos com atividades prontas e difusão desses, de modo a fazer com que modelos tidos como ideias sejam consolidados. Os professores, sempre na mira para se adequarem às mudanças, não raramente, ao terem dificuldades na "execução" dessas, são criticados, pois, ingenuamente, se perpetua a ideia de que com o material pronto basta colocá-lo em prática, portanto, se não mudam é porque não querem. O exame das entrevistas com os alunos chama a atenção para o fato de que há algumas mudanças na

cultura escolar no âmbito da avaliação, uma das temáticas investigadas por nós. A diversificação das atividades consiste em um exemplo, porém há muitos rastros de práticas avaliativas cujo fim é atribuir notas, pautadas em provas que ainda geram angústias e medos distantes de uma perspectiva formativa, conforme propostas recentes de avaliação.

A década de 1990 e o início do ano 2000 acentuam as demandas de transformações na cultura escolar, particularmente no que diz respeito à organização da escola e do ensino, sendo essas preconizadas nos documentos legais e nas produções teóricas educacionais. Entre elas, especialmente no caso do estado de São Paulo, destaca-se a Progressão Continuada, cujo regime exige reconfigurações temporais, pois impõe modificações nos modos de organizar o tempo de ensinar e aprender uma vez que o ano escolar não corresponde mais a uma série; parte-se do princípio de que se deve ter mais tempo para aprender, portanto, em tese, torna-se necessária a permanência de alguns alunos um número de horas superior na escola; a concepção de avaliação também deve ser revista, sendo prescrita uma avaliação qualitativa, formativa e processual.

Foram realizados dois momentos de aproximação dos alunos concluintes do Ensino Fundamental II que estudaram no regime de Progressão Continuada: um questionário geral e oito entrevistas[3]. A análise dos dados chama a atenção para alguns aspectos sobre os quais seguem considerações. No que diz respeito à aprendizagem, ninguém discute o fato de que os alunos não começam a aprender quando iniciam sua vida escolar. As experiências formadoras tidas antes e concomitantes à entrada na escola são importantes e mais do que relacionadas ao potencial da idade, são adquiridas segundo o seu pertencimento social, condição econômica etc. Mesmo com os estudos realizados que indicam a importância dessa inserção e do acesso como fundamentais para as novas aquisições de conhecimento, os alunos destacam a dificuldade dos professores que tiveram e dos colegas de lidarem com as diferenças nos ritmos de aprendizagem, um imperativo de mudança atrelado à organização escolar pela Progressão Continuada. Notam a referência da idade como fator nuclear no julgamento e nas cobranças do que se deve saber e dominar nos diferentes anos do Ensino Fundamental. Estabeleceu-se desde a invenção do modelo graduado ou seriado (século XIX) que uma classe deve ser composta por crianças da mesma idade e deve aprender

[3] Saliento que as reflexões aqui apresentadas acerca da pesquisa com os alunos contaram com dados extraídos da pesquisa de Iniciação Científica de Sarah Martins Lopes, orientada por mim.

durante um ano letivo – correspondente a uma determinada série – certo número de conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo. A relação idade – série – conhecimento balizou a organização escolar e é uma referência muito forte notada na perspectiva dos alunos ouvidos. Um dos alunos afirma que "*Acho que os professores assim... eles trabalham bem com os alunos que já se dão bem, entendeu*?"/ "*Os professores são mais amigos daqueles que prestam atenção (têm facilidade)*".

Ter facilidade significa, de modo geral, aprender no tempo definido pela escola. Tal como arraigado na cultura escolar, um dos alunos que faz parte do grupo de alunos "com facilidade" e, portanto, amigo dos professores, entende que os alunos que apresentam dificuldade são aqueles do grupo dos bagunceiros e que não prestam atenção. Tal percepção é discutida por Meirieu (1998), por exemplo, quando chama a atenção para a associação comumente entre silêncio e aprendizagem, destacando que é muito recorrente serem julgados comportamentos externos para supor o que ocorre no interior da mente dos alunos. Os alunos são tratados de modo diferente a partir das dificuldades ou facilidades que possam vir a ter. As de alguns alunos com os quais conversamos remetem ao que Charlot (2000, p. 17) escreve: "o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente daquela do aluno em situação de êxito". A experiência de sucesso ou fracasso entra como fator importante na deliberação da posição que o indivíduo vai ocupar na hierarquia escolar, ainda que alguns não tenham consciência disto. Desse modo, parte dos alunos com os quais se conversou parece não ter percebido o tratamento das diferenças em relação à aquisição da aprendizagem tal como se defende nos documentos oficiais. Entre as tentativas de equalizar os níveis de aprendizagem num mesmo grupo, pode-se destacar o reforço oferecido pela escola, quase como regra, em horário oposto ao da escolarização regular do aluno, medida comentada pelos alunos entrevistados. Notaram que não é sempre que eles estão disponíveis e com o passar dos anos o fato de terem que ficar mais tempo na escola é um fator problemático para a funcionalidade desse espaço tido como essencial para "incluir a todos" na escola. Ou então, aqueles que necessitam o percebem mais como um espaço para ver os amigos, conversar do que de "se recuperar".

As considerações de Meirieu (1998) são férteis para pensar as experiências de reforço registradas pelos alunos ouvidos. Segundo o autor, as representações da aprendizagem, o núcleo mais rígido encontra-se "naquela representação tão tenaz e compartilhada segundo a qual basta fazer mais para fazer melhor" (MEIRIEU, 1998, p. 63) e adverte que a instituição escolar, ao deparar-se com a dificuldade que o aluno tem

de aprender, decide-se "pelo caminho 'natural' de retomar as explicações mais longamente, de maneira insistente, quase sempre em grupos menores. Desse modo, a escola oferece mais do mesmo, enquanto deveria fazer outra coisa" (idem). Ainda que o autor não utilize a palavra reforço não pode ser negado que há pontos comuns nas práticas descritas pelos alunos acerca das formas que são tratados os momentos do reforço e as considerações de Meirieu. O contato com os alunos permitiu perceber que nem sempre a ida ao reforço articula-se a uma percepção e intervenção nas lacunas apresentadas pelos estudantes, dando a impressão de que não há um vínculo notável entre o que é desenvolvido na aula regular e nos momentos do reforço. Segundo afirma um aluno, que ainda não se alfabetizou, apesar de estar concluindo o Ensino Fundamental: "Eu gosto de reforço queria aprender só reforço". Quando se pergunta se no reforço ele tinha aprendido a ler, responde: "No reforço aprendi a ler, na escola não consigo". E conclui: "Se pudesse quando acabar a oitava ficava só no reforço. O reforço é melhor que aqui. Lá tem muita lição e eu consigo fazer. Aqui nada. O reforço só serve para lá, não ajuda na escola". No reforço tem-se outro espaço, com tempos e ritmos diferentes daqueles aos quais é submetido nas horas regulares de aula. Ainda que esses momentos não o auxiliem no acompanhamento das aulas, ele aprende coisas. O que ele não percebe é que seu julgamento do reforço depõe contra a estrutura que esse assume na escola, ou seja, é algo desarticulado do trabalho regular.

Segundo Meirieu (1998, p. 58), "só entro em contato com as coisas, porque crio vínculo com elas e esse vínculo é precisamente constituído pela ideia que delas tenho, pelo projeto e pelas informações que já tinha sobre elas". Ou seja, o aluno não aprende a partir do nada ou apenas porque o conhecimento é dado pelo professor ou mesmo reconhecido pelo aluno como legítimo. É necessário mais e este fragmento que escapa quem sabe poderia ser garantido numa nova forma de conceber o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Dessa situação denunciada por Meirieu não participam apenas os alunos que frequentam o reforço. Pelos dados que obtivemos dos questionários e das conversas com os alunos, percebe-se que estes mesmos princípios se dão nas aulas e ficam presentes também nas representações que os alunos fazem da qualidade e características deste momento de comunicação pedagógica.

Outro aspecto que se destacou foram as considerações sobre as *avaliações*. De modo geral, ao que parece, o conceito ou a nota que o aluno "ganha" é tomado como referência daquilo que aprendeu. Um aluno é apontado como "mau" ou "bom" na escola pelos professores e até os próprios colegas devido a fatores diversos, mas não

pode ser negado que o desempenho que esses têm na avaliação pesa bastante nos julgamentos. Apesar disso, o que dá força a esta representação a ponto de ser compartilhada pelos próprios alunos? Entre outros pontos, pode ser citado o fato de a prova ter a aparência de ser equitativa "uma vez que todos são submetidos às mesmas provas, avaliadas segundo as mesmas tabelas e no mesmo ritmo, em virtude das mesmas exigências" (PERRENOUD, 1999, p. 147). E a partir dos mesmos conteúdos lecionados a todos, num mesmo momento! Se um aluno tem desempenho mais satisfatório que outro se entende que é devido às suas capacidades, é mais estudioso, mais inteligente, esforçado, enfim, é "melhor". E este processo se legitima porque "parece racional e preciso, uma vez que os desempenhos são numerados até o décimo do ponto ou mais" (idem). Evidente que tal aparência de democracia que a avaliação enseja é, em grande medida, percebida com nitidez pelos alunos e reforçada fora da escola. Ao desconsiderar que os julgamentos escolares estão impregnados de apreciações sociais, muitos alunos e pais acabam por ver apenas imparcialidade e justiça neste ato perpetuado na escola. Embora sejam apresentadas alternativas às provas como instrumento da avaliação da aprendizagem, conforme preconizado nos documentos legais e expressos nas Propostas Pedagógicas de muitas escolas, uma análise ainda preliminar demonstra que ainda se avalia para dar certo veredicto, seja ele quantitativo ou qualitativo. Entretanto, muitas vezes, o que se altera é o termo utilizado, ao invés de 0 a 10, atribui-se insatisfatório ou satisfatório, não havendo uma devolutiva ou um trabalho decorrente das avaliações realizadas, conforme relatos dos alunos.

Nas respostas ao questionário, para a pergunta "como você avalia seu desempenho", foi muito presente a alusão a termos usados na avaliação como: satisfatório, insatisfatório e regular. Funciona como se a simples menção de uma dessas palavras fosse suficiente para transmitir como *é* o aluno. As práticas aludidas nas falas dos alunos demonstram a justaposição de percepções da avaliação quantitativa, que marca nossa cultura escolar, e da avaliação qualitativa ou formativa, na acepção de Perrenoud. Para o autor, a avaliação deve ser colocada "na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação *formativa*, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar" (PERRENOUD, 1999, p. 145). Porém, o que tem se destacado no que diz respeito à compreensão da avaliação formativa é a diversidade dos instrumentos e mesmo mudanças nas formas de mensuração e não o tratamento dado a esses.

A escola é uma instituição perpassada por tradições internalizadas em sua cultura de tal modo que se apresentam, quase sempre, como naturais. Quando se propõe à escola propostas como a de Progressão Continuada, impõe-se o desafio de incorporar os imperativos de mudança intrínsecos à implementação desse regime de organização da escola. Entretanto, não é incomum a tensão entre as práticas até então consagradas, como a reprovação e a correspondência idade-série-conhecimento, por exemplo, e as alterações demandas. A Progressão Continuada requer uma (re)significação do tempo de ensinar e aprender e das maneiras de avaliar, entre outras mudanças na prática educacional.

Quando se constata que a escola é um espaço de múltiplas vivências, entende-se que é importante destacar a historicidade desta instituição. Um investimento nesse sentido foi realizado de modo a dar subsídios ao exame da cultura escolar configurada frente às mudanças preconizadas a partir de 1998 no Estado de São Paulo. A proposta da escola de massas (no caso brasileiro, os grupos escolares), essa leiga, obrigatória e laica, foi amplamente difundida como emblema de modernização das nações em constituição nos anos de 1800. Entre as marcas instaladas na cultura escolar destaca-se: a seriação, a relação idade-série-conhecimento, a progressão dos estudos balizada num programa estruturado por série, a reprovação, o ensino simultâneo, a ordenação do espaço segundo essa forma de ensinar etc. A implantação da escola graduada/seriada, que ocorreu no estado de São Paulo em 1893 com a criação dos grupos escolares, conforme salientado anteriormente, não foi um processo fácil uma vez que categorias temporais como a idade escolar, os anos de escolaridade, a frequência, a matrícula e o tempo didático, por exemplo, não existiam, ainda que houvesse escolas. É, visivelmente, em meados do século XIX, que cada um desses elementos organizacionais vai sendo construído para integrar pouco a pouco uma temporalidade identitária da escola[4].

As transformações das referências temporais preconizadas pela escola graduada foram um longo caminho a se percorrer. Foi preciso muito tempo, praticamente um século, para se efetivarem as mudanças visíveis da temporalidade escolar estabelecidas, no caso de São Paulo, no fim do século XIX, como a emergência

[4] Vale destacar que a configuração do tempo escolar no momento do engendramento das escolas públicas primárias em São Paulo (meados do século XIX e primeiras décadas do século XX) foi estudada por mim no âmbito do mestrado e doutorado, ambos pela Faculdade de Educação da USP: *Uso(s) do tempo:* a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929), defendido em 2003, e *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo*: heranças e negociações (1846-1890), defendido em 2008.

de um curso de estudos e sua divisão em classes. Entretanto, não é recorrente questionar ou pensar nos modos pelos quais tais esquemas foram construídos. Atenta-se, assim, para o fato de que termos como *escola*, *tempo escolar*, *professores* e *alunos*, por exemplo, ganham sentidos diversos segundo o contexto em que se situam e guardam uma intrínseca relação com outros aspectos presentes na sociedade. Fruto de uma trajetória de lutas e negociações, a escola toma para si grande parte dos tempos dos *meninos* e das *meninas* e isso não significou pouco em termos das alterações que se fizeram presentes na cultura ocidental. A implantação da escola graduada/seriada, ao longo do século XIX, em diferentes países do Ocidente, não se deu sem uma exaustiva negociação do Estado, com as famílias, a Igreja e mesmo os professores.

Fruto desse processo, gradativamente, a escola tornou-se o lugar legítimo para educar as crianças e, ao ordenar as atividades docentes e discentes, delimitou como se devia aprender e o quanto se devia saber ao se determinar o número de horas a ser dedicado a cada disciplina e o momento do processo de escolarização em que se devia ter acesso a determinados conhecimentos, evidenciados por meio de avaliações. A relação do tempo com o conhecimento, instaurada pela escola de massas ao longo do século XIX, marcou de tal maneira as pessoas, que é usual ser atribuída à escola a função de garantir um certo número de saberes num determinado tempo. Assim, o modelo organizativo da escola, de repartição e de distribuição dos tempos e dos espaços converteu-se na representação imperante dos modos de estruturação das aprendizagens e das aquisições dos saberes. O percurso no qual a relação entre idade, domínios de determinados conhecimentos e número de anos a serem cumpridos marca uma das características temporais do social que atua na configuração dos tempos individuais.

Como conhecer as representações de escola, conhecimento, professor, aluno etc. os estudantes em formação partem? Como auxiliá-los a identificar as bases em que foram formados e constituíram uma determinada identidade? O uso da proposta de escrita de relatos autobiográficos dos tempos de escola tem se mostrado fértil para se efetivar uma reflexão pautada não só nas concepções do que se pensa ser mais coerente no âmbito pedagógico mas também nesse material que trazem das práticas pelas quais passaram, professores marcantes, experiências positivas e negativas vivenciadas, por exemplo, conforme será desenvolvido em seguida. O sentido dessa atividade tem se mostrado diverso para cada um, conforme sua inserção. Desse modo, acredito que o trabalho com os relatos é potencial para pensar nos desafios que se tem em cada turma em termos das concepções teóricas trabalhadas.

Relatos autobiográficos no processo de formação na contemporaneidade: diferentes possibilidades, muitas potencialidades

Frente aos dados da pesquisa apresentados anteriormente, como não pensar na formação docente e nos desafios intrínsecos a ela? Como trazer esses imperativos de mudanças preconizados pelos documentos e autores utilizados levando-se em conta a presença das tradições? Como acessar as representações que os alunos têm em relação às tradições escolares e o acesso que tiveram em sua formação ao que se preconiza nos documentos e autores a serem estudados? Como preservar as tradições e não criar esteriótipos, mas realizar uma crítica do que seria necessário ressignificar no cotidiano escolar para que se possa potencializar as aprendizagens dos alunos?

Mediante os diferentes desafios encontrados na atuação docente na contemporaneidade, conforme se observa pelos dados da pesquisa apresentada, como docente responsável por disciplinas em cursos de formação inicial e continuada de professores, em diferentes momentos da minha carreira, tenho tido o trabalho com "Memórias dos tempos de escola" como um aliado. Com base nas contribuições de autores que têm investigado os usos de autobiografia na formação docente, relato uma experiência que considero significativa no âmbito das tentativas de potencializar as discussões teóricas e discutir algumas das problemáticas atuais do contexto escolar em termos das tradições e dos imperativos de mudanças que estão em voga nos últimos anos em nossa cultura escolar. Com isso, tenta-se enfrentar certas tensões presentes nos cursos de formação inicial e continuada. Acredita-se, ainda, que essa atividade no curso voltado à formação docente, inicial especialmente, pode auxiliar na constituição da identidade profissional desses sujeitos. Assim como nossa identidade é construída ao nascermos, como profissionais constituímos também uma identidade, a qual é forjada a partir das experiências acessadas no presente, particularmente nos cursos de formação, mas em relação com as experiências do passado. Ser professor tendo sido um péssimo aluno; ser professor tendo tido experiências muito positivas com a escola; ser professor tendo experiências muito negativas com a escola. Tais emoções revisitadas podem

ressignificar emoções, ímpetos, modos de pensar a atuação, as concepções de aula, professor, aluno, conhecimento, disciplina, avaliação...

Freud (1992), que nutriu um interesse particular pelas imagens em termos da representação elaborada das coisas, propõe uma leitura significativa para pensar a comunicação e a significação dada a essas. Segundo sublinha esse autor, nosso EU seria constituído de uma parte visível e inconsciente e uma parte invisível e inconsciente. Ao comparar o inconsciente a um *iceberg*, o considera a parte mais importante, uma vez que é dela que advêm as fontes das projeções de cada um. Ele é formada frequentemente de lembranças, imagens e emoções suprimidas. Desse modo, na comunicação, interpretam-se as "mensagens" segundo seus próprios códigos e referências e todo reservatório inconsciente presente na psique. Acredita-se, dessa forma, que as formas pelas quais vemos e damos sentido assim como as emoções de hoje têm relação com a memória das experiências do passado. Por isso, ser tão relevante e necessário interrogar o passado para que essas experiências possam ser trazidas para o presente. As narrativas, nesse sentido, podem potencializar a elaboração de relações entre as impressões do passado e as de hoje. Muitas vezes, essas representações que estão inconscientes geram sentidos não compreendidos ou mesmo emoções diversas perante situações ou objetos, sem claras relações com as percepções do presente. Nesse sentido, Bosi (2003) observa que ao narrar a sua história, lembranças são evocadas num "desejo de explicação", podendo-se recuperar na própria voz o fluxo circular que a memória abre do presente para o passado e deste para o presente.

Muitas vezes, porque um grupo tem a mesma faixa etária, mora num local próximo se crê que partilham da mesma cultura, veem com os mesmos olhos, escutam com os mesmos ouvidos, saboreiam com a mesma boca, segundo destaca Pierson (2005). Entretanto, os canais de percepção passam pelos cinco sentidos e variam de uma pessoa para outra, mas também de uma cultura para outra. O senso que damos aos acontecimentos que marcaram a história de cada um é eminentemente pessoal (PIERSON, 2005). Acredita-se que recorrer a um trabalho sistemático nos diferentes momentos da formação e da carreira à escrita de narrativas sobre os tempos de escola pode contribuir sobremaneira no sentido de trazer à tona as referências das quais os sujeitos partem para compreender o referencial teórico disponibilizado. No caso da formação continuada, em conjunto a essas memórias dos tempos de escola, a elaboração de narrativas sobre as formas de atuação e os modos de fazer e agir de cada docente pode auxiliar a mobilizar os aspectos de sua prática. Colocar-se em foco junto a teóricos

estudados pode potencializar reflexões que têm como base as representações desses sujeitos, com seus valores, concepções arraigadas, práticas consolidadas etc.

A produção de relatos memorialísticos sobre os *tempos de escola* por alunos de formação inicial, nesse caso, da Pedagogia, no âmbito da disciplina Didática II, no segundo semestre de 2013, é uma das experiências realizadas nesse sentido. Naquela ocasião, os relatos foram previstos no início das aulas, sendo as datas estabelecidas em função da discussão teórica programada. Além disso, para cada relato foram dados eixos a serem explorados pelos alunos de modo a tentar garantir que aspectos considerados importantes sejam contemplados por todos, ainda que se observe o caráter mais "livre" da escrita, sendo oferecidos aspectos que podem ser extrapolados ou não tratados no relato. É preciso observar que essa não foi uma atividade obrigatória tampouco integrou a média para aprovação na disciplina. Entretanto, mais de oitenta por cento dos alunos, normalmente, aderiram à atividade. Os temas dos relatos foram assim organizados em função ao conteúdo a ser desenvolvido:

RELATO	TEMÁTICA DA AULA
1. Meus professores didáticos e não didáticos e meus professores marcantes	**Saberes docentes e práticas pedagógicas**
2: Os espaços de aprender em minha trajetória escolar	**Organização do espaço escolar e da sala de aula**
3: Minhas características como aluno ao longo da trajetória escolar	**Disciplina e indisciplina na sala de aula**
4: Meus modos de aprender	**Diferenças nos modos de aprender**
5: A avaliação em minha trajetória escolar	**Avaliação Escolar**

Os relatos deviam ser trazidos no dia previsto de modo a serem discutidos em pequenos grupos, sendo associadas questões teóricas e o material dos relatos produzidos, de modo a haver partilha das experiências vivenciadas por cada integrante do grupo, formado por cerca de quatro pessoas. Realizada a discussão, os grupos socializavam os aspectos debatidos, entretanto, quase sempre, as histórias individuais eram retomadas ou comentadas de outros pontos de vista ao longo do debate com o grupo todo. Não raras vezes, alguns alunos me procuravam ao fim da aula ou em outras aulas após já ter passado a discussão de certa temática para conversar sobre a escrita das memórias. Nessas ocasiões, revelam situações que não expõem para a turma, destacam sentimentos mobilizados entre outras coisas muito pertinentes para o processo de formação. O desenvolvimento desse trabalho tão logo é iniciado começa a surtir efeito

nos debates, sendo uma das constatações mais notáveis a certa surpresa com os aspectos que vêm à tona ao retomarem os tempos de escola.

Ao produzirem suas narrativas autobiográficas expressam que: não se lembram de muitos detalhes, há apagamentos de determinados períodos, emocionam-se muito ao retomarem circunstâncias nem sempre agradáveis na escola, reconsideram percepção sobre professores que à época não davam o devido valor etc. Afora todas essas impressões compartilhadas, o trabalho com as memórias sobre os tempos de escola consistem em uma possibilidade de compreender as relações estabelecidas com o conhecimento, com o ensino, a vida escolar. Há, para a grande maioria, a emergência de constatações sobre como ocorreu o aceso às letras, os processos de aprendizagem, como e onde aprenderam determinadas coisas, diferentes escolas, papel da família etc. Esse passado vai sendo reelaborado não somente no momento da escrita, mas depois nos pequenos grupos, na discussão geral e, ainda, após a aula, cada um com seu material memorialístico, em seu tempo fica com a presença das imagens surgidas, lembranças evocadas. Sobre isso não há controle. O que se desencadeia com uma proposta pontal sobre um aspecto da vida escolar, normalmente puxa um feixe de relações... Não se sabe o que vai emergir e depois que tais lembranças são evocadas, seus efeitos são imprevisíveis, pois podem variar entre extrema satisfação, felicidade a sofrimento, angústia, preconceitos pelos quais passaram... Ao pensar sobre si, ganham notoriedade os outros que contribuíram (ou não) para a formação.

Ao discutir as formas pelas quais se vivenciou como aluno as temáticas sobre as quais na disciplina são convidados a pensar como futuro docente busca-se demonstrar a multiplicidade de práticas, de modos de atuação, de concepções pelas quais passaram ao longo da trajetória numa mesma instituição. Os professores, mesmo submetidos às mesmas normas educacionais e institucionais, engendram sua "didática", seus modos próprios de ser e agir como professor ao se ocuparem da formação dos outros. Nessa diversidade, é comum que sejam destacados aqueles que fizeram a diferença e têm muito a inspirar como profissional como também aqueles que trouxeram experiências muito negativas seja em relação ao conhecimento pelo qual era responsável ou pelo modo de gerir as relações, a turma, as avaliações etc. Conforme sublinha Catani (1998, p. 29),

> Quando se pede às pessoas que se voltem para a recuperação de suas histórias de relações com a escola, as leituras, os conhecimentos, os professores e as várias disciplinas escolares tem-se buscado chamar a atenção para o fato de que quando o nosso próprio objeto de trabalho é

> a formação alheia, todas essas dimensões de nossa história pessoal ganham evidentemente, maior relevo.

Nesse sentido, ao invés do esforço para que os alunos reproduzam os vários *slogans* e jargões, tão comuns nos discursos da área educacional (“formar o cidadão crítico”, “o aluno constrói o conhecimento”, “avalia-se o tempo todo”, por exemplo), os relatos são tomados para dar visibilidade às práticas formativas, sendo as discussões teóricas pautadas por experiências de formação dos sujeitos como também de outras experiências evocadas de instituições inspiradoras do ponto de vista das relações pedagógicas. Procura-se na discussão teórica distanciar-se de uma reprodução discursiva muitas vezes sem sentido acerca das temáticas tratadas, caindo-se num discurso “vazio” de sentido, porém eloquente do ponto de vista da reprodução de ideias complexas e na maior parte das vezes simplificadas. O problema, obviamente, não está na repetição dessas expressões, que, no fundo, são extraídas de teorias e concepções que visam instaurar mudanças na cultura escolar, mas, quase sempre, viram um discurso vazio, como se elas falassem por si, tivessem força de concretização dessas mudanças preconizadas.

Algumas considerações finais

A narrativa, tal como sublinha Ecléa Bosi (2003), é uma melodia do passado interpretada pelo presente. Ao narrar, cria-se uma nova ordem, cronologia própria, ancorada nos marcos sociais e nas referências que nos formaram e marcaram. Conforme já se assinalou em outra oportunidade (GALLEGO, 2010), anos, datas, fatos históricos gerais ou locais, precisão e imprecisão se fazem presentes na construção de um texto memorialístico e, ao mesmo tempo, auxiliam a estruturar o fluxo das lembranças e dos tempos vividos. O exame dos relatos chama a atenção para o fato de que os sujeitos encontram lógicas para a escrita para além da cronológica para narrar-se. Mas quando estão organizadas cronologicamente, é criada uma estrutura do sujeito que pode ter mais ou menos relação com os marcos sociais, sendo essa ritmada sobretudo pela identificação de marcos referentes ao modo que vivenciou a regularidade da passagem do tempo. Ao se narrar estabelecem-se relações, abre-se uma brecha entre o aqui e o agora e o tempo da narrativa antes mesmo do início da narrativa escrita. O que se

alcança pelos relatos trazidos pelos alunos não é somente fatos dos passados, mas as representações criadas por eles acerca das suas vivências, conforme já se destacou.

Isso porque narrar-se é sistematizar os tempos vividos sem a precisão dos minutos do relógio, mas do tempo interior. A princípio, o processo de se narrar pode parecer mera disposição a pensar de forma retrospectiva como se fosse possível acionar um botão e nos colocar frente ao calendário de um dado ano, frente a momentos de nossa vida e que esses se postariam em nossa frente com uma clareza notável. No entanto, esse processo de produção de uma narrativa cujo protagonista é o EU recupera aspectos que são fruto do tempo narrativo, tempo do passado permeado das impressões do presente, por isso se afirmar que a narrativa final traz vários EUS. São realizados muitos desprendimentos, afastamentos e apoios em diferentes marcos (calendários, família, amigos, religião, imagens...). Nelson Rodrigues, ao rememorar sua infância assinala que

> "minhas lembranças não terão nenhuma ordem cronológica (...) O que eu quero dizer é que estas são memórias do passado, do presente, do futuro e de várias alucinações (...) Toda a minha infância tem gosto de caju e de pitanga (...) ainda hoje, quando provo uma pitanga ou um caju contemporâneo, sou raptado por um desses movimentos proustianos, por um desses processos regressivos e fatais (...) (RODRIGUES, 1999, p. 11-36).

Qual o gosto da infância de cada um?! Muitos alunos, na mesma faixa etária, trazem experiências de formação bastante singulares, com tramas permeadas de histórias em relação às disciplinas, aos diferentes personagens conhecidos no decorrer da sua trajetória... são diferentes sabores para os mesmos objetos de análise. Aspectos como gênero, classe social, espaço social onde foram formados são mobilizados elementos significativos sobre o processo de formação ainda que o desencadeador tenha sido um ou mais aspectos da Didática e da sala de aula... Colocar-se como "objeto" de análise antes de colocar o outro em perspectiva tem se mostrado bastante potencial para pensar no processo de constituição docente. Os relatos auxiliam a desconstruir algumas ideias de que os professores não têm espaço de criação, que há somente uma forma de ser um bom profissional, por exemplo.

Acredito que Franz Boas e Nietzche inspiram a pensar os desafios que temos como formadores perante a formação daqueles que se ocuparão da formação de outros, assim como nos tempos de incorporação do que se julga importante em termos das práticas pedagógicas. Franz Boas sublinha que "O olho que vê é o olho da tradição".

Nietzche, ao fazer alusão ao pintor, inspira pensarmos nas representações dos sujeitos frente à incorporação de novas demandas: "Fiel à natureza! – como faz ele então: Desde quando a natureza acabou na imagem? pois é infinita a mais infinita parcela do mundo! Afinal, deste ele pinta o que lhe agrada. O que lhe agrada? O que é capaz de pintar!" Sendo assim, os novos modos de agir são postos em prática mediante a ressignificação contínua e dinâmica entre do que já se fazia e entre os saberes constituídos nas várias esferas e os relatos sobre os tempos de escola podem ser aliados importantes para ao perceber o que o sujeito é "capaz de pintar" quais estratégias de formação podem ser mais significativas.

Referências Bibliográficas

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória. **Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, Denice Barbara, VICENTINI, Paula Perin. Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação/autoformação dos professores. In: _____ (orgs.). **Formação e autoformação**: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESCOLANO, Agustin. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 15-28.

FRAGO, Antônio Viñao. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 0, p. 63-82, Set-Dez/1995.

FREUD, Sigmund. **Malaise de la civilisation**. Paris: PUF, 1992.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Uso(s) do tempo:** a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929). São Paulo, Dissertação: FEUSP, 2003.

_____. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890), São Paulo, Tese: FEUSP, 2008.

_____. Tempo social e tempos vividos: as narrativas autobiográficas e seus marcadores temporais. In: SOUZA, Elizeu Clementino, GALLEGO, Rita de Cassia (orgs.). **Espaços, tempos e gerações:** perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n° 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIERSON, Marie-Louise. **L'image de soi**. Paris: Eyrolles, 2005.

RODRIGUES, Nelson. **A menina sem estrela**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233.

Currículo resumido

A autora é pedagoga pela Faculdade de Educação da USP, mestre e doutora pela mesma universidade. Atualmente, é professora dos cursos de Pedagogia e Licenciatura na Faculdade de Educação da USP, na área de Didática e do Programa de Pós-Graduação da mesma faculdade, nas linhas de pesquisa - Didática, Teorias de Ensino/História e Historiografia da Educação. No que concerne às pesquisas na área de educação, tem privilegiado os temas: tempo escolar, cultura escolar, organização do trabalho docente e avaliação da aprendizagem.