

GALLEGO, R. C.. Estabelecer novos marcos a partir de velhas marcas: análise de narrativas autobiográficas dos tempos de escola de estudantes de licenciatura. In: FONTOURA, H. A. da; MONTEIRO, I. A. O.; CHAVES, L. I. M. (org.). *Espaços formativos, memórias e narrativas*. 1ed. CURITIBA: CVR, 2014, v. 1, p. 321-336.

**ESTABELEECER NOVOS MARCOS A PARTIR DE VELHAS MARCAS:
ANÁLISE DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DOS TEMPOS DE ESCOLA DE
ESTUDANTES DE LICENCIATURA**

Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego
Faculdade de Educação da USP
ritagallego@usp.br

Este texto propõe-se a discutir a experiência de formação realizada junto a estudantes da Licenciatura da Universidade de São Paulo, na disciplina de Didática, que teve como base a escrita de narrativas autobiográficas no decorrer de alguns meses de um semestre letivo. Foram previstas seis temáticas, cujo tema central foi vinculado à discussão teórica da aula. Essas narrativas, em sua grande maioria, foram entregues na data da discussão teórica previamente indicada no cronograma, de modo que os estudantes pudessem utilizá-las nos debates em grupos e no desenvolvimento da aula. A análise dessa experiência inspira-se nas seguintes indagações: Quais representações acerca de escola, atuação docente e discente foram constituídas ao longo da trajetória de formação dos estudantes da Licenciatura no decorrer da Educação Básica e estão explicitadas em suas narrativas? Quais relações estabelecem entre essas e a compreensão dos imperativos de mudanças preconizados pelos teóricos estudados na disciplina? As discussões apoiam-se nas contribuições de autores como Catani e Nóvoa, para as questões referentes às potencialidades das narrativas na formação docente; e Tardif, no que concerne às contribuições acerca dos saberes docentes.

Na formação inicial, há esforços para forjar uma identidade profissional com base num repertório teórico que busca estabelecer referências para a atuação, concepções tidas como “ideais” naquele momento; é a configuração de *novos* marcos a partir das *velhas* marcas deixadas por suas histórias de formação. A análise das narrativas chama a atenção para o fato de que a compreensão dessas concepções está bastante associada à natureza das representações desses sujeitos acerca da escola, do ensino, da aprendizagem constituídas no decorrer da Educação Básica, sendo essas, muitas vezes, calcadas em perspectivas que tentam ser ressignificadas pelo repertório teórico discutido na disciplina.

As narrativas produzidas pelos estudantes da Licenciatura, tomadas aqui como objeto de análise, evidenciam as referências de escola e ensino-aprendizagem mais marcantes em seus processos de formação escolar. Porém, não se restringem a contar os “fatos”, trazem impressões muito ricas acerca das práticas de seus professores, do ambiente escolar, das relações pedagógicas etc. O processo de produção de uma narrativa cujo protagonista é o EU recupera aspectos que são fruto do tempo narrativo, tempo do passado que é permeado das impressões do presente, por isso se afirma que a narrativa final traz vários EUS, o que fica evidente nos relatos produzidos.

A seguir, são apresentadas considerações sobre os modos de produção das narrativas pelos estudantes, discutidos os sentidos de narrar-se na formação docente e, por fim, são analisadas algumas das representações mais significativas trazidas nos relatos acerca dos seus processos mais marcantes de ensino-aprendizagem e de avaliação bem como suas impressões sobre os mesmos.

As narrativas acerca os *tempos de escola* como objeto de estudo

Apresenta-se, inicialmente, a inserção das narrativas na disciplina Didática, o modo de trabalho e de sua produção pelos estudantes. Ao formar professores na Licenciatura, deparamo-nos com turmas heterogêneas em vários aspectos: idade, cursos, experiências profissionais, experiência na educação e docente, disciplinas cursadas na Licenciatura. Embora essa diversidade traga muita riqueza, na grande parte das vezes, consiste também em um desafio levar em conta tantas variáveis na formação que se entende como “inicial”. A disciplina de Didática faz parte do rol de disciplinas cursadas na Licenciatura e seu programa trata de temáticas como: saberes docentes, aprendizagem, relação professor-aluno, (in)disciplina e avaliação da aprendizagem. Os textos, em sua maioria, questionam formas cristalizadas de lidar com tais questões ao longo da história da escola e promovem discussões acerca de alguns dos desafios contemporâneos da atuação docente (diversidade em sala de aula, concepção de aula, relação avaliação e prova, por exemplo). A ideia não é aderir a um modelo ou método de ensino ou negar as tradições escolares, mas discuti-las de modo a perceber a atuação docente na relação não só com expectativas individuais, mas institucionais e governamentais. Nessa dinâmica de trabalho, algumas inquietações se fazem presentes: Como acessar as representações que os alunos têm em relação às tradições escolares e as referências que tiveram em sua formação ao que se preconiza nos documentos e autores a

serem estudados? Como discutir as tradições e não criar estereótipos, mas realizar uma crítica do que seria necessário ressignificar no cotidiano das escolas para que se possa potencializar as aprendizagens dos alunos?

Ao longo da minha carreira tenho desenvolvido narrativas com os alunos acerca das *Memórias dos tempos de escola*, as quais têm sido aliadas para potencializar discussões teóricas e sobre 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. Atualmente, há muitas demandas de alterações em aspectos que constituem a cultura escolar, como por exemplo: outras formas de organização escolar além da seriação, 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 às diferentes avaliações externas das quais os alunos participam, para citar algumas entre muitas outras. Em que medida suas trajetórias trazem elementos e referências de práticas de ensino-aprendizagem que dão subsídios a práticas profissionais diferentes daquelas que tiveram como alunos? Quais as práticas consideram ideias no início da disciplina?

É preciso ter em vista que as mudanças na cultura escolar é preconizada em diferentes âmbitos. 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.

Isso porque 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 entenderem 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.

Ao se compreender a formação dos saberes docente à luz das contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) assume-se que a incorporação das demandas às práticas cotidianas é bastante complexa. Por isso, dificilmente todas as escolas atenderão da mesma forma às solicitações realizadas em termos das práticas pedagógicas de seus professores. 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. Isso porque tal prática é institucionalizada, compartilhada com colegas da instituição e tem respaldo na trajetória dos sujeitos em termos do acesso a saberes dos diversos níveis referidos pelos autores. Seja na formação inicial ou na formação continuada. Os saberes docentes têm um caráter transitório seja pelas mudanças que ocorrem na produção acadêmica, nas demandas sociais etc. e que influenciam a escola pelas possibilidades contínuas de aperfeiçoamento. 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.

Muitos alunos expressaram a expectativa no início da disciplina de se ter acesso a uma forma eficaz de ensinar. Com base nas considerações teóricas retomadas anteriormente e o trabalho com as narrativas procura-se evidenciar a impossibilidade de se ter uma só forma e práticas homogêneas de ensinar e também de aprender. Desse modo, entende-se que a produção das narrativas 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 etc., conforme se observou pela análise dos relatos elaborados pelos alunos da Licenciatura.

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. Conforme assinala 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 formado 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 às coisas 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. O mesmo autor acredita, assim, que as narrativas 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 própria 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 Licenciatura no âmbito da disciplina Didática, é uma das experiências realizadas nesse sentido. 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, houve uma grande adesão 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	A Didática e a complexidade da ação docente
2. Meus professores marcantes	O que sabem (ou “devem” saber) os professores
3. Lembranças dos espaços e tempos de aprender	Gestão de tempos e espaços nos processos de ensino-aprendizagem
4. Meus modos de aprender	Aprender: o ensino simultâneo e os processos individuais
5. Quais as minhas marcas como aluno(a) ao longo da trajetória escolar?	Para que disciplinar?
6. A avaliação em minha trajetória escolar: sentidos para aprendizagem (experiências mais e menos positivas)	Avaliação da aprendizagem: para que e quando avaliar?

Os relatos deviam ser trazidos no dia combinado segundo previsto no cronograma das aulas de modo a serem discutidos em pequenos grupos ou retomados na discussão dos textos, sendo o objetivo principal possibilitar algumas associações entre as questões teóricas e o material dos relatos produzidos. No caso dos grupos, a intenção foi 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. Do mesmo modo que já ocorreu em outras oportunidades ao trabalhar com as memórias escolares, não raras vezes, alguns alunos me procuraram ao fim da aula ou nas outras aulas, após já ter passado a discussão de certa temática, para conversar sobre a escrita das memórias. Nessas ocasiões, revelaram situações que não expuseram para a turma, destacaram sentimentos mobilizados entre outras coisas muito pertinentes para o processo de formação. O desenvolvimento desse trabalho tão logo é iniciado, normalmente, 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*.

Embora haja um volume muito grande de relatos produzidos uma vez que as duas turmas de Licenciatura contaram com aproximadamente quarenta e cinco alunos cada uma, para esta oportunidade foram selecionados alguns relatos para a análise, tendo-se tomado como critérios: a produção dos seis relatos solicitados e também a qualidade dessa produção, ou seja, que o aluno tenha desenvolvido com maior número de detalhes as temáticas em questão. Sendo assim, foram selecionadas as narrativas de seis estudantes, sendo três mulheres e três homens, não tendo sido o gênero utilizado como critério de seleção, chamados aqui dos nomes fictícios: Aline, Barbara, Marina, João, Rodrigo e Junior. Os estudantes são dos seguintes cursos de origem: História, Música, Letras e Ciências Biológicas. Tendo em vista o volume de dados trazidos pelas narrativas, serão privilegiadas as seguintes temáticas: modos de ensinar, aprender e avaliar. Ainda que tenhamos selecionado seis narrativas, todo o material produzido pelos estudantes foi lido e também foi utilizado para as reflexões tecidas aqui.

Narrar-se

Os estudantes da licenciatura cujos relatos serão trazidos neste texto, assim como outros alunos que produziram suas memórias em outras disciplinas, expressaram que ao produzirem suas narrativas autobiográficas não se lembraram de muitos ou alguns detalhes de partes de sua história escolar, chamaram a atenção para o fato de haver apagamentos de determinados períodos. Alguns estudantes emocionaram-se muito ao retomarem circunstâncias nem sempre agradáveis na escola ou muito agradáveis. Comumente as narrativas trazem a indicação de que nunca haviam parado para pensar na temática à qual escreveram. Reconsideram percepções sobre professores que à época não davam o devido valor ou davam muito valor, se deram conta de incoerências pedagógicas no processo de

formação 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 e a vida escolar. Há, para a grande maioria, a emergência de constatações sobre como ocorreu o acesso às letras, os processos de aprendizagem, como e onde aprenderam determinadas coisas, diferentes escolas etc. Espera-se com essa atividade que o passado, muitas vezes nem tão distante assim, seja 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, que fiquem as imagens surgidas e lembranças evocadas. Entretanto, sobre o impacto das lembranças não há controle.

Ao discutir as formas pelas quais se vivenciou como aluno as temáticas acerca das quais são convidados a pensar como futuro docente na disciplina busca-se demonstrar a multiplicidade de práticas, de modos de atuação, de concepções pelas quais passaram ao longo da trajetória numa mesma instituição. 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 e sua multiplicidade. Assim, as discussões teóricas são pautadas por experiências de formação dos sujeitos como também de experiências evocadas de instituições onde trabalham ou experiências conhecidas. Procura-se na discussão teórica distanciar-se de uma reprodução discursiva acerca das temáticas tratadas, que muitas vezes não passam de um discurso “vazio”, porém são eloquentes do ponto de vista da reprodução de ideias as quais, embora complexas, certas vezes são 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.

Mais ou menos idade, escola pública ou privada, homem ou mulher... Ao analisar as narrativas nota-se que em todos os casos são evocadas práticas consideradas mais tradicionais

do ponto de vista da concepção de ensino-aprendizagem como também referências a professores que se diferenciavam num determinado contexto. Os seis relatos versam sobre as escolas frequentadas em diferentes níveis de ensino (Infantil, Fundamental e Médio) e em nenhum caso há indicativos de escolas alternativas em termos pedagógicos. 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 e consistem em elementos significativos sobre o processo de formação ainda que o desencadeador tenha sido um ou mais aspectos da Didática e da sala de aula...

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 será explorado a seguir.

Ensinar, aprender e ser avaliado: diversidade de práticas e estilos didáticos

A leitura das narrativas dos estudantes de Licenciatura dá visibilidade as suas representações acerca de escola, atuação docente e discente constituídas ao longo da trajetória de formação no decorrer da Educação Básica. Independente da idade e instituições pelas quais passaram a diversidade de práticas e estilos didáticos é a principal marca nas narrativas. O trecho a seguir é representativo dessa diversidade encontrada:

Os professores continuavam expondo os assuntos na frente da sala, em cima do tablado, enquanto os alunos, todos enfileirados e sentados em suas carteiras, anotavam as coisas que consideravam importantes, porém havia uma maior exploração das atividades que fugissem da sala de aula: alguns professores davam aula no jardim, outros criavam eventos para que trabalhássemos o conteúdo de forma divertida, outros ainda faziam trabalhos diferentes, como a criação de uma história em quadrinhos, de uma peça de teatro... Havia muito mais liberdade de expressão dos alunos mesmo que a tradicionalidade de uma sala de aula se mantivesse predominante” (Aline).

As seis narrativas evidenciam que a forma de ensinar e aprender pautada nas cópias, reprodução de cópias nos cadernos e aulas expositivas sem a participação dos alunos foi uma marca muito presente na formação dos estudantes. Entretanto, essa foi permeada com mais ou menos intensidade de professores que se diferenciavam por seu estilo menos diretivo, por ter uma proximidade maior dos alunos, por propor atividades e formas de aprender instigantes do ponto de vista intelectual. Duas narrativas, da Aline e da Barbara, por exemplo, trazem fortemente a admiração por professores que eram divertidos e que propunham atividades e aulas divertidas.

Muitas vezes, há uma tendência a desconsiderar a validade de uma forma ou outra de ensinar e aprender julgando-a como negativa por remeter ao modo tradicional de ensino (entendido aqui aquele em que o aluno é passivo ou mero ouvinte), como é o caso das aulas expositivas. Porém, as narrativas trazem elementos significativos para pensar sobre essa tendência, a exemplo do trecho: “(...) embora tivessem aulas extremamente expositivas e conteudistas, (alguns professores) apresentavam os assuntos de forma tão apaixonante que todos adoravam as aulas e compreendiam os assuntos” (Aline). Isso demonstra que os alunos não julgam somente a forma que acessaram o conhecimento, mas a relação dos professores com suas áreas específicas e o que chamam de “paixão” por ensinar, algo muito presente nas narrativas de forma geral.

João, por exemplo, destaca que sempre se sentiu “mais seguro e confortável para aprender quando anotava tudo o que o professor escrevia no quadro e o que ele falava”. Teria João conhecido outras formas de aprender? João teve outras referências de ensino? Esse modo de aprender não era apreciado por todos os estudantes. Rodrigo, por exemplo, conta que foi cativado pelas aulas expositivas nas quais o professor raramente utilizava a lousa,

cabendo ao aluno elaborar anotações em seu caderno a respeito do conteúdo. Este método de aulas, iniciado de forma sólida a partir da 6ª série e adotado cada vez mais, nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Língua Portuguesa, me interessava e envolvia muito mais que as aulas caracterizadas pela cópia de conteúdo na lousa.

Outros alunos apontaram ter preferência por uma maior liberdade para aprender, a exemplo de Aline, que teve a oportunidade de frequentar mais de uma escola, com diferentes perfis, o que a conferiu maior percepção do que se identificava, conforme expressa em seu relato: “Ter estudado neste (sic.) colégio (mais rígido) me fez perceber o que não deve ser feito em uma escola e me fez valorizar muito a liberdade que eu tinha no colégio anterior” (Aline). Mediante tais considerações e impressões pode-se problematizar a tendência a se querer *uma* forma de ensinar haja vista que para os próprios alunos não há unanimidade devido à identificação individual com cada forma de ensinar e aprender e mesmo com o estilo dos professores. Além disso, é preciso se levar em conta que enquanto alguns alunos chegam à Licenciatura com referência a práticas diversas (mais ou menos diretivas, mais ou menos inclusivas, mais ou menos meritocrática etc.) outros passaram toda a sua vida escolar da Educação Básica numa única instituição, num espaço escolar, com uma cultura institucional. Como não considerar tais representações de escola ao se discutir modos de atuação docente e constituição de um estilo didático?

Já no que diz respeito às avaliações realizadas pelos estudantes, é muito expressiva a referência ao uso da ideia de avaliação como quase sinônimo de prova e as notas balizando o processo avaliativo, algo bastante entranhado em nossa cultura escolar. Constata-se que o nível de exigência aumenta gradativamente ao longo da Educação Básica e a presença mais enfática das provas e notas. Chama-se a atenção para a quantidade de provas e a presença das notas: “provas eram realizadas duas vezes por bimestre e atividades eram realizadas toda semana, sempre “valendo nota” (Aline). Embora Aline não tenha desenvolvido muito suas impressões acerca dessa afirmação, ela constata que “Agora depois de amadurecer, percebo que eu decorava as contas e que minha dificuldade é muito grande na área de exatas”. A tendência a decorar fórmulas, datas, fatos etc. permeou a vida escolar de muitos alunos e são várias as referências à burocratização dos momentos de avaliação, do estudo para a prova, da ineficácia desses momentos para aprender ou ainda da não concordância dos modos pelos quais as provas eram tratadas – se fazia prova para tirar notas e passar de ano, em grande parte das vezes.

Ao tratar das avaliações, João destaca que “Durante minha trajetória escolar foram poucas as avaliações que eu pude constatar eficácia no decorrer do curso, uma real ‘prova’ se realmente eu havia aprendido determinado assunto ou retratava uma condição momentânea de ‘decorar para passar de ano’”. O mesmo aluno faz considerações muito pertinentes e exemplares de como as provas assumiram, e ainda assumem em algumas instituições, o papel de pivô das relações pedagógicas:

Devido à frequência exaustiva e frenética de provas, eu tinha a impressão que os professores corriam com a matéria (...) a fim que se cumprissem as datas separadas para as avaliações. Ficava um jogo em que o professor não explicava com clareza e calma a totalidade proposta pelo material didático, nós, alunos, entendíamos uma menor parte ainda daquilo tudo, e no momento da avaliação, éramos cobrados por um conhecimento superficial do assunto. Eram raras as questões que me faziam pensar. Sempre me senti um robô que sabia ou não aplicar fórmulas, decorar nomes, estruturas e regras (João).

Tendo passado tantos anos em meio a uma estrutura em que se tem a prova como pivô do processo de ensino-aprendizagem, mesmo se tecendo críticas tal como o fez João, de que maneira pode se potencializar na atuação docente outras referências de se avaliar a aprendizagem? Nas discussões em aula, muitos alunos ao lerem os textos, ainda que concordem com as propostas teóricas trazidas, assinalaram a dificuldade de perceber como tais concepções se dariam no cotidiano escolar. De fato, as memórias escolares acionadas, muitas vezes, como aparece fortemente no caso do João, não oferecem elementos para se pensar outros modos de avaliar senão aqueles pautados em provas e notas. Não se trata de julgar se isso é bom ou ruim, porém os desafios formativos são no sentido de ampliar o repertório e ter acesso a outras opções de atuação.

Rodrigo, ao rememorar as práticas de avaliação ao longo de sua trajetória como aluno, ao contrário de João, destaca uma diversidade de formas de avaliar e chama a atenção para o fato de haver vários instrumentos avaliativos e não somente provas. Além disso, sua vida escolar foi marcada por conceitos não numéricos. Em uma narrativa cheia de detalhes, sublinha que as avaliações que tinha eram qualitativas, fazendo uma distinção importante entre o que ocorria em Exatas e Humanas. Para Rodrigo,

os elementos mais ricos do processo avaliativo residiam nesta possibilidade de rever, refletir, reelaborar e retomar o conhecimento em uma relação ativa. Por outro lado, a avaliação numa perspectiva qualitativa, convidando e incentivando a reflexão, me parecia igualmente uma proposta mais enriquecedora no âmbito da construção de saberes e sua mobilização; mas, infelizmente esta perspectiva ficava bastante restringida a determinadas disciplinas, por tradição ou convenção, mais abertas à reflexão teórica.

Em um dos relatos, a justaposição de práticas mais ou menos quantitativas é bastante exemplar. Junior assinala, primeiramente, a ruptura importante sofrida entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II no que concerne às práticas avaliativas. Destaca que:

Quando do meu ingresso no Ciclo II do Ensino Fundamental, chegam os professores especialistas de cada disciplina e com eles muitos trabalhos e semana de provas. Diferentemente dos meus primeiros anos, os professores não explicavam muito o motivo das atividades, simplesmente nos avisavam

que iria valer nota. A ‘devolutiva’ muitas vezes não passava da entrega da atividade realizada com o valor da nota e, em geral, um comentário sobre o ‘capricho’ da letra. Entretanto, ressalto que alguns professores de fato se preocupavam em esclarecer os erros e fazer um feedback verdadeiro indicando por exemplo os problemas de formatação e de estrutura dos nossos primeiros ‘trabalhos científicos’ (...). Lembro-me que me sentia muito pressionado na Semana de Provas Bimestrais (...) inclusive recordei que era frequente o chororô de colegas nesta época do bimestre pelo insucesso em obter a nota mínima para alcançar a média da escola que era 7.0 (...) Ficava estampado no nosso rosto o fracasso escolar se precisássemos recorrer à recuperação, além do que nossos pais eram avisados e tinham uma conversa, leia-se briga, conosco.

O relato de Junior evidencia o quanto as práticas avaliativas estão relacionadas aos professores que estão à frente de uma dada disciplina como também da instituição (provas bimestrais, média 7.0, recuperação etc.). Mesmo perante a mesma cultura avaliativa, Junior assinala a diversidade das devolutivas, segundo o professor. A presença dos *feedbacks* e não somente as notas é evocada em algumas narrativas como algo que fazia a diferença positivamente. O relato de Junior demonstra fortemente a diversidade de práticas numa mesma instituição e dá destaque para as distinções entre as diferentes etapas da Educação Básica.

Entre as outras narrativas examinadas, a de Marina, ao contrário de Junior, chama a atenção por haver somente referências a práticas quantitativas de avaliação da aprendizagem, tendo provas mensais e final, com média de cada matéria. Marina faz uma confissão:

Confesso que muitas vezes a avaliação não significava que eu aprendi a matéria, se eu tirasse nota boa, e sim que eu só decorei estudando de véspera, porque muitas vezes funcionava. Então a nota era uma enganação para o professor e não me servia para nada também.

Marina recupera em suas impressões o que Perrenoud (1995) chama de ofício de aluno. Para o referido autor, os alunos vão se adequando ao que lhes é exigido pela instituição e pelos professores e acabam por “jogar o jogo”. Os estudantes vão desenvolvendo os dispositivos necessários para sobreviver às exigências institucionais e dos professores. A nota, por exemplo, foi inquestionável durante muitos anos da história da escola, mas é preciso atentar para o fato de que a nota em si não impõe sozinha os problemas existentes nos processos avaliativos. E sim, são os modos de entendê-las e os usos feitos dessas no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque muitas práticas consideradas qualitativas embora substituam as notas não oferecem devolutivas dos trabalhos dos alunos. As referências aos modos pelos quais foram avaliados possibilitam evidenciar esse tipo de constatação à luz dos autores discutidos.

Algumas considerações finais

Conforme se constata a partir das considerações sobre as narrativas dos estudantes, 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 seja pelo modo de gerir as relações, a turma, as avaliações etc. 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.

Os efeitos e as marcas deixados por essa atividade são imprevisíveis. O que se desencadeia com uma proposta pontual 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. Por mais que a Didática nos advirta da importância de planejarmos objetivos e conteúdos a serem ensinados, num dado tempo e de uma determinada forma os modos pelos quais isso é realizado por cada professor oferece um repertório de experiências difícil de se ter de antemão. Essas escolhas (in)conscientes dos professores, fundamentadas em concepções às quais se filiam somadas ao que se é como pessoa, mais os trejeitos e a personalidade tornam aquilo que é explicitado nos planos de ensino e, aparentemente, previsível e avaliável, fora de controle. Canetti (1987), em seu livro *A língua absolvida*, de forma muito sensível, inspiradora e exemplar do que se discutir neste texto, salienta a propósito das suas lembranças escolares que

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 (CANETTI, 1987, p. 175).

Portanto, por maiores os esforços que tenhamos na preparação pedagógica dos estudantes, e obviamente nos esmeramos para tanto, temos que ter em vista que há a presença do imponderável e da força do passado na percepção do presente, conforme foi possível notar com as observações trazidas acerca das narrativas.

Referências bibliográficas

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória. **Ensaio 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.

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

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

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

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto, Porto Editora, 1995.

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

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.