

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA**  
**CURSO: HISTÓRIA**

**DOCÊNCIA: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA**

**NAZILMA MARQUES DA SILVA**

**CAMPINA GRANDE, OUTUBRO DE 2002**

**NAZILMA MARQUES DA SILVA**  
**ORIENTANDA**

**DOCÊNCIA: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA**

**MONOGRAFIA DE FINAL DE  
CURSO APRESENTADA A  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
CAMPINA GRANDE, COMO UM  
DOS PRÉ-REQUISITOS PARA  
OBTENÇÃO DO GRAU DE  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA.**

## **EXAMINADORES**

**MESTRE ALARCON AGRA DO Ó (ORIENTADOR)**

---

**MESTRE LUCIANO MENDONÇA DE LIMA (MEMBRO)**

---

**MESTRE ERONIDES CÂMARA DONATO (MEMBRO)**

---

## **Meus Agradecimentos**

**À minha mãe e à minha irmã Narlize.**

**Aos meus professores e professoras, principalmente a Alarcon pela  
assistência dada para a realização deste trabalho.**

**Aos meus colegas do Curso de História, especialmente a Herry, George,  
Isabel e Nataly.**

**Aos alunos que participaram dos Seminários da Prática de Ensino.**



**À minha filha Gabriela, pela  
Compreensão das minhas ausências.**

**“Quem somos nós, quem é cada um de nós, senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”.**

**Ítalo Calvino.**

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho constitui um relato de experiências, no qual pretendo mostrar, conforme Selmo Resende, a possibilidade da *“combinação de estudos biográficos com o arcabouço teórico foucaultiano”*<sup>1</sup>. Assim, passo a registrar uma narrativa, singular e específica, de vivências e experiências da minha vida pessoal, em diferentes aspectos, sempre mantendo estreita a relação dessa vida com a experiência acadêmica e profissional.

Antes, eu nunca havia imaginado que, algum dia fosse escrever (tenho dificuldades para escrever) sobre a minha vida, ser o centro de uma história ou, mesmo, refletir sobre todos os acontecimentos ocorridos comigo até este momento.

Antes, também, não tinha percebido, como Marx um dia percebeu, que *“os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> RESENDE, Selmo Haroldo de. “Abordagens Biográficas e Foucault”. IN. Neohistória USP. Revista do Núcleo de Estudos em História Oral. N.1. Novembro 1999. pp. 59-70.

<sup>2</sup> GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo. Ática. 1994. p.5.

Agora, iria trazer de volta o meu passado e integrá-lo ao futuro e ao presente. Trazer de volta as minhas memórias para refletir sobre a minha identidade profissional.

Tudo começou mesmo quando passei a pensar nas minhas experiências de vida. Não faz muito tempo, comecei a fazer o meu primeiro *Memorial*<sup>3</sup>. Achei uma atividade muita esquisita. Também não achei muito importante. Assim pensei, “agora só me faltava essa: falar da minha vida, falar sério... Tenho muita coisa para contar... meus sonhos, meus problemas, minhas decepções... são tantas coisas. Não estou nem interessada. Isso tudo é moda, é bobagem!...” Depois, quando precisei decidir sobre o tema para a minha monografia e suggestionada por Alarcon<sup>4</sup>, me chega à idéia de um Relato de Trajetória. “Outra vez!...”

O resgate de histórias de vida nos dá a liberdade de fazer vãos bem mais amplos, nos dá a possibilidade de articular biografia e história, nos permite refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivados pela história oficial. Eu iria registrar a minha memória de professora.

Porém, como nos fala João Guimarães Rosa, “*Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância (...)* Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do

---

<sup>3</sup>Esse memorial foi solicitado pela professora Eronides Câmara Donato, na Disciplina Tópicos para a Complementação da Prática de Ensino, do Curso de História, na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

<sup>4</sup>O professor Alarcon Agra do Ó, orientador desta Monografia.

*que outras de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice.*”<sup>5</sup>

Ora, fazer alguns comentários, não oficializados, em uma sala de aula, sobre a nossa vida pessoal, sobre a nossa profissão ou a de outros profissionais é bem mais simples. Na maioria das vezes, dados importantes são ocultados, por diversas razões. Pela falta de seriedade de quem faz parte da discussão. Por não querer se expor. Por não saber se colocar diante do outro. Por achar antiético tecer certos comentários sobre colegas de profissão. Desde que haja seriedade, certos comentários são construtivos, as discussões são oportunidades de estudo, de reflexão coletiva e de troca de experiências.

Parar para pensar em nós mesmos, nas nossas experiências, nas nossas escolhas é um exercício difícil. Através de um exercício bastante complicado, me fiz uma série de questionamentos. Recordei-me de muitas coisas que me desagradaram e me fizeram mal. Também, lembrei-me de muitas coisas que me deram esperanças ou que me fizeram feliz algum dia.

E comecei a montar uma história como se fosse uma colcha de retalhos, cheia de pedacinhos da minha própria vida. Observando cada parte, revisando, cuidadosamente para construir, especialmente, as histórias de minhas relações com a educação, refletindo sobre todos os pontos, todos os que a minha memória me permitiu lembrar.

Pensando na minha vida escolar, nas leituras, nos conhecimentos adquiridos, nos meus professores, nas várias disciplinas escolares, na minha prática pedagógica e, iniciei tantas outras situações, pela leitura de textos e, então, prossegui com a escrita das minhas experiências. Escrevendo o que

---

<sup>5</sup> VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). Como me fiz professora: “Puxando um fio...” Rio de Janeiro: DP & A. 2000, pp. 7-19.

estava pensando, selecionando, refletindo, vivenciando. Anotando as minhas emoções, descobertas e dificuldades. Construindo a minha identidade profissional.

Cheguei, até mesmo, a estar me policiando para, no presente ou no futuro, não cometer os mesmos erros do passado. O mais interessante é que descobri que, mesmo nas dificuldades nunca cruzei os braços, nem fechei os olhos, nem calei a minha voz, mesmo quando os meus discursos não foram bem aceitos ou não bem compreendidos.

Sempre tentando acertar porque creditava que *“trabalhar satisfeito é passar segurança e confiança aos que estão ao nosso redor”*<sup>6</sup> e, por pensar que é fundamental a qualquer aluno ou profissional, estive sempre *“buscando o aperfeiçoamento, estar aberta para aprender e jamais achar que já sei de tudo”*<sup>7</sup>. Aprender e aperfeiçoar o trabalho: entre outras, uma das razões por qual decidi, anos atrás, estudar *História*<sup>8</sup>.

Sempre busquei caminhos para ser compreendida e para aperfeiçoar as minhas relações de vida, isto, por entender que quando atuamos dentro do que gostamos, por mais difícil que seja a caminhada, sempre estaremos tirando o melhor proveito possível, não esquecendo que, na vida sempre há algo para se aprender, algo que se possa juntar as nossas experiências, algo que possa amadurecer a nossa vida pessoal, a nossa vida acadêmica ou profissional.

---

<sup>6</sup> PEREIRA, Iraci do Nascimento. “ O Magistério:um encontro”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de.(organizadoras). A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp.157-160.

<sup>7</sup> PEREIRA, Iraci do Nascimento. Op. Cit.

<sup>8</sup> Entrei no Curso de História da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, atual Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como aluna Graduada, no semestre de 1997-2.

## OUTROS RELATOS

Há uma vasta literatura sobre a importância da memória na formação docente. Aqui recuperarei alguns exemplos desta bibliografia, através de *histórias de vida e trajetórias de formação de professores*<sup>9</sup>. Os seus relatos expõem os conflitos, as inquietações, as angústias, as frustrações, os sonhos, os projetos e os problemas da prática de sala de aula. São professores e professoras que nos apresentam suas múltiplas e diversificadas experiências, trazendo à tona temas educacionais como o currículo, parâmetros curriculares nacionais, ciclos, didática, metodologia, questões que estão relacionadas com a *formação de professores e sua prática pedagógica*.<sup>10</sup>

A partir das reflexões desses professores, “*retratos mais amadurecidos sobre suas vidas e suas relações com o magistério e o ofício de ensinar*”<sup>11</sup> pretendo, em primeiro lugar, apresentar e discutir aspectos das situações de ensino, do conhecimento e das práticas pedagógicas que

---

<sup>9</sup> Trata-se de um conjunto de professores que participaram do Grupo de Estudos “Docência, Memória e Gênero”, da Faculdade de Educação – Gedome/FEUSP.

<sup>10</sup> *O curso de formação de professores, segundo Nilda Alves, apresenta-se como um campo tão conflituoso porque é atravessado por múltiplos desafios, de ordens tão variadas quanto complexas: há, aí, questões de natureza, política, pedagógica, técnica, teórica e epistemológica.* Cf. ALVES, Nilda. *Trajetórias e Redes na formação de professores.* IN: ÁGRA DO Ó, Alarcon. *Dilemas e perspectivas da prática de ensino de história.* Ariús: Revista do Centro de Humanidades.UFPB. Campina Grande – PB. Nº 10. 2001. pp.48-58.

<sup>11</sup> BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. .SOUSA. Cynthia Pereira de. (Organizadoras). *A vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.* São Paulo: Escrituras Editora, 1998. pp. 1-3.

*“são, ao seu modo, produtivas: elas colocam em funcionamento modos de ser e de significar o mundo, ainda que os objetivos educacionais propostos no planejamento não tenham sido integralmente cumpridos. A prática pedagógica é, aqui, vista como local de lutas intensas, plurais e, principalmente transversais em torno dos sentidos do mundo, sendo produtiva por definição”*<sup>12</sup>.

Em segundo lugar, com as discussões aqui apresentadas, espero contribuir para o debate acadêmico acerca da formação de futuros professores.

Márcia Brandão<sup>13</sup>, professora de Didática, repensando a prática docente de professores, parte de pressupostos freireanos, entendendo que *“a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada”*<sup>14</sup>. Na verdade, devemos estar sempre analisando e repensando as situações de ensino, estar sempre atentos e abertos para o estabelecimento de novas estratégias, e assim melhorar a nossa prática docente.

Ela percebe, pois, que suas ações deveriam estar articuladas, necessariamente, às situações de ensino, como referências para as análises práticas do ato de ensinar. Então, busca subsídios para o exercício consciente do seu trabalho, direcionando as suas ações para a efetivação da prática tão

---

<sup>12</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. IN: AGRA DO Ó, Alarcon. Dilemas e perspectivas da prática de ensino de história. Ariús: Revista do Centro de humanidades. UFPB. Campus II. Campina Grande. PB. Nº 10. 2001. pp.48-58.

<sup>13</sup> BRANDÃO, Márcia Maria. “Em busca da formação do outro: caminhos alternativos”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (Organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 71-82.

<sup>14</sup> VEIGA, Ilma Passos. A prática pedagógica do professor de Didática. São Paulo: Papiros, 1992. p. 15



esperada, por caminhos alternativos que auxiliassem a formação de seus alunos, futuros educadores.

Primeiramente, prioriza livros e conteúdos e discute as questões teóricas e práticas, instrumentos que permitiram aos seus alunos a “*adquirir uma atitude crítica frente ao mundo*”<sup>15</sup> e, por conseguinte, “*agir junto aos outros seres humanos num processo efetivamente educativo*”<sup>16</sup> de modo a modificar a sua própria prática pedagógica.

Mudar sempre que for necessário. Porém, para educadores como *Sueli Peres*<sup>17</sup>, torna-se um pouco difícil. Assim como muitos outros, tinha uma maratona de várias horas de trabalho por dia, o dia-a-dia sufocante, o que a incomodava bastante, pois não a deixava nem ao menos lembrar de si mesmo, quanto mais “*refletir sobre as experiências, caminhos e descaminhos da educação continuada*”<sup>18</sup>.

Quando impelidos a ampliarem suas jornadas de trabalho, para compensar seus baixos salários, muitos professores e professoras aumentam seu número de horas-aula, dividindo o seu trabalho entre vários expedientes ou várias escolas de sistemas diferentes. O que pode facilitar a troca de experiências, estabelecendo uma rede de saberes de inovações.

Para Sueli Peres, a situação levou-a a uma atitude pouco reflexiva, a saberes gerados na prática pela prática. As inovações na sua formação começaram a surgir, a partir do momento que passou a fazer parte do Gedomge - o Grupo de Estudos “Docência, Memória e Gênero”, afirma ela,

<sup>15</sup> LUCKESI, Cipriano C. “O papel da didática na formação do educador”. IN CANDAU, Vera Maria. *A Didática em Questão*. 3ª ed. Petrópolis. VOZES, 1985. pp. 23-30.

<sup>16</sup> LUCKESI, Cipriano C. Op. Cit.

<sup>17</sup> PERES, Sueli Aparecida Bugana. “Catapulta!” IN. BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (Organizadoras). *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 83-100.

<sup>18</sup> PERES, Sueli Aparecida Bugana. Op. Cit.

que as discussões relacionadas a avaliações de outros professores, “*em consequência do cotidiano e do envolvimento unilateral*”<sup>19</sup> com a prática de ensino, proporcionou valorização pessoal que refletiu no profissional.

Questionando a qualidade do seu trabalho, concluiu que não se tratava só de necessidade, mas também de escolha: precisava aprimorar as próprias práticas, trocar experiências para conhecer novas propostas, rever teorias, mas faltava-lhe condições financeiras que proporcionassem revisão, recapacitação.

Era muito importante, “*reconstruir a sua identidade profissional, pois, trabalhar com educação era (e é) sua opção. Então, buscava fazê-lo bem e para isto, estudar era, a seu ver, extremamente necessário*”<sup>20</sup>.

Para conhecer a vida e o trabalho de professores e professoras, *Lúcia de Jesus*<sup>21</sup>, primeiramente, recupera a sua história de vida escolar até as suas experiências no Magistério, compreendendo que “*toda a angústia de um professor ou de uma professora é revelada quando não atinge o alvo principal, os seus alunos*”<sup>22</sup>. O que provocaria essa angústia?

Ela seria causada por problemas mais imediatos, como a disciplina em sala de aula, conteúdo curricular, as insatisfações com as aulas ministradas, no tocante a conteúdo e metodologia, as deficiências da formação de professores, suas relações entre teoria e prática, a baixa remuneração, as precárias condições de trabalho e, a desvalorização por que passa a área educacional, no país.

---

<sup>19</sup> PERES, Sueli Aparecida Bugana. Op. Cit.

<sup>20</sup> PERES, Sueli Aparecida Bugana. Op. Cit.

<sup>21</sup> JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. “Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professoras e professores. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998, pp.101-110.

<sup>22</sup> JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. Op. Cit.

Aspectos que estão interligados favorecendo a desistência e ao abandono da profissão no decorrer do tempo ou a luta incansável por novas alternativas para o trabalho em sala de aula, para melhorar a qualidade do ensino e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Lúcia de Jesus, não teve dúvida, dedicou-se a questão da formação de professores, por considerá-la um dos fatores determinantes dessas outras preocupações.

*“A formação de professores ocupa lugar marcante na crise do atual ensino público, a ponto de determinar muitos elementos desse campo e as relações entre eles: e pode-se admitir que essa crise acaba por contribuir para a angústia”<sup>23</sup>* de muitos professores e muitas professoras.

Por não saber dar conta de suas inquietações, Daniel Munhoz<sup>24</sup> entra para o Grupo de Estudos “Docência, Memória e Gênero”. O seu ensino não sofrera mudanças significativas, como professor continuava reproduzindo, em forma e conteúdo, o que tinha aprendido com os seus professores.

Nós, educadores, sabemos que as aulas sem motivação, em muitos casos, tornam os alunos agressivos, indisciplinados, desinteressados e, conseqüentemente, apresentam dificuldades na aprendizagem. Era o que estava acontecendo, e Daniel Munhoz, por isso, preocupado e consciente da situação crítica de sua sala de aula, procura compreender sua relação com a prática pedagógica e com o conhecimento, entendendo que a principal razão para o seu insucesso era: não ter domínio de conteúdos específicos.

---

<sup>23</sup> JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. Op. Cit.

<sup>24</sup> MUNHOZ, Daniel. “Inquietações com a Prática pedagógica e formação contínua para professores”. IN: BUENO, Bel mira Bueno. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia, Pereira de. (Organizadoras). A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp.111-117.

Precisava, portanto, transformar suas aulas de História, que “*considerava entediadas em aulas que permitissem o conhecimento aprendido ao mundo real, ou seja, que levassem a mudanças em seu cotidiano*”<sup>25</sup>.

Para atender a burocracia do sistema escolar, o professor planeja as suas atividades escolares. Conforme *Flavinês Lapo*<sup>26</sup>, ao fazer o planejamento de suas aulas “*tudo parecia certo e ideal, mas ao executar esse mesmo plano junto aos alunos tinha às vezes a sensação de que estava tudo errado*”<sup>27</sup>. Isso mesmo acontece, com muitos outros professores e comigo também. Porém, muitas vezes não nos damos conta de que o plano não está adequado às condições da sala de aula.

Flavinês Lapo, pelo menos, gostava de dar aulas, mas estava frustrada e insatisfeita com o trabalho docente. O sentimento de fracasso levava a refletir e analisar as práticas pedagógicas de outros professores e professoras, investigar o abandono do magistério e, também, a observar, mais atentamente, a sua prática docente. Busca aprimoramento profissional, mantendo contato com diferentes professores, módulos e conteúdos.

Em suas observações, começa a perceber que “*a aula é um espaço de relações, onde o que acontece e o modo como acontece parece ser determinado mais por pontos implícitos, encobertos, do que pelo que é explícito e visível*”<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> MUNHOZ, Daniel. Op. Cit.

<sup>26</sup> LAPO, Flavinês Rebolo. “Dos bancos escolares à cadeira da professora. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (Organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 119-127.

<sup>27</sup> LAPO, Flavinês Rebolo. Op. Cit.

<sup>28</sup> LAPO, Flavinês Rebolo. Op. Cit.

Em uma sala de aula tudo pode acontecer. O professor pode planejar uma aula e ministrá-la para um grupo de alunos bem comportados, e tudo parecer correr bem, mas, isso, depois, esse professor, pode sentir uma sensação de vazio, de descontentamento, de frustração. Aquela aula tinha tudo para dar certo, do material ao discurso do professor. Porém, numa outra sala, onde poderia parecer, de início, um desastre total, no sentido de não ter sido cuidadosamente planejada, de o professor estar desanimado e de os alunos não estarem tão bem comportados, pode acabar por tornar-se produtiva, deixando no professor uma sensação de bem-estar, de dever cumprido, de realização.

Questões como estas recebem muitas explicações e justificativas. No primeiro caso, a insatisfação se centra na maioria das vezes nos alunos, julgados como “desinteressados”, “incapazes”... são muitas as explicações. Não seria a causa do insucesso, um plano que não estaria de acordo com as necessidades dos alunos, uma aula sem motivação...

O professor, muitas vezes, não quer enxergar as suas falhas e todas as desculpas são válidas para encobri-las. No segundo caso, o professor atribui o sucesso a infinitas explicações: a sua prática de ensino (os muitos anos de sala de aula, por exemplo), o seu conhecimento, as suas leituras, aos cursos de reciclagem, as suas dinâmicas...todas as justificativas lhes são favoráveis, fazem jus a sua competência. Competência, por sinal, é uma palavra que vai lhe deixar numa posição bastante confortável, não vai incomodá-lo.

Já a palavra “*incompetência*” sempre incomodou a *Elisabete Moreno*<sup>29</sup>. Ela procurava fazer de tudo, até o impossível, para que a incompetência não

---

<sup>29</sup> MORENO, Elisabete Gonçalez. “ Profissão Professora: um contentamento descontente”. IN: BUENO, Belmira Oliveira.. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (Organizadoras).A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. pp. 129-136.

existisse na sua vida pessoal e profissional. Porém, ao adotar o projeto de formação contínua para melhorar o seu desempenho profissional, formar “bons professores de professores”<sup>30</sup>, começa a pensar e a elaborar relatos sobre a prática docente, e descobrir problemas.

Precisou de ajuda de familiares para recuperar as suas memórias, até o momento quase ausentes. Entre elas, havia uma certeza: o seu interesse pela escola era grande.

A partir de registros de suas próprias aulas surpreendeu-se com o que descobriu, ela diz: “nunca havia pensado que minhas aulas fossem tão desestimuladoras. Passei a perceber o porquê de tanta apatia por parte dos alunos e dei início às modificações, que não me foram fáceis”<sup>31</sup>.

E aí tudo começou a mudar mesmo, acreditando em soluções para os problemas de sua sala de aula. Novos planos, novas aulas, novo trabalho, uma constante preocupação com a qualidade de suas aulas, sempre querendo fazer o melhor.

A sua opinião é que muitos profissionais não pensam assim, dizem que pelo que ganham já fazem o suficiente. Professores da escola pública pensam diferente daquele professor da escola particular. Nas aulas municipais, estaduais e particulares os alunos são tratados de forma diferenciada. Até as avaliações são formuladas de modo diferente. Organizam aulas de modo diferente. Só que não podemos esquecer que estamos lidando com e formando cidadãos.

Rosemeire Silva<sup>32</sup>, à luz de muitas leituras e releituras, seleciona os seus relatos que revelam as principais dificuldades para o convívio profissional.

---

<sup>30</sup> MORENO, Elisabete Gonçalves. Op. Cit.

<sup>31</sup> MORENO, Elisabete Gonçalves. Op. Cit.

<sup>32</sup> SILVA, Rosemeire Reis da. “O conflito enquanto momento significativo da formação”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA., Cynthia Pereira de. (Organizadoras). A Vida e o



Sua condição social e econômica, desfavorável, limitava bastante a sua forma de ser, repercutia, negativamente, nas suas relações com os “outros”, na família, na escola, no ambiente profissional e, em outros espaços sociais.

Rosemeire nasceu numa família voltada para os valores de submissão, e esses valores não deixavam de ser reproduzidos, como ela afirma: “*mesmo sem concordar, tenho como modelo de feminilidade a mulher compreensiva, calma e amável, não aceitando atitudes agressivas, atributos estes delegados ao papel masculino*”<sup>33</sup>. Estava, portanto, reproduzindo o que explica Michele Perrot “*as lembranças registradas pelas mulheres estão ligadas ao lugar que estas ocupam na família e na sociedade, de acordo com sua condição*”<sup>34</sup>.

Deixava de defender as suas idéias e os seus projetos por medo de confrontos com opiniões adversas, por medo da crítica. Esta concepção presume uma incompetência do professor, entretanto, Rosemeire, era tímida por natureza. Por isso mesmo, sentia que era necessário transformar as suas relações com aquele mundo e construir a sua autonomia.

Faz uma auto-reflexão. Muitas questões provocaram inquietações, incertezas e conflitos. A necessidade de apreender conhecimentos sobre a relação professor-aluno, falava mais alto. Então, começa a investigar os “modelos” por ela apreendidos, não somente em seu curso de formação mas nas relações estabelecidas com os “outros” e, ainda, investigar como os alunos aprendem e quais as suas possibilidades de conhecimento.

Quando começa a “*desmistificar o modelo de professora ideal trabalhando com alunos ideais e controlando todos os aspectos do processo*

---

Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 137-143.

<sup>33</sup> SILVA., Rosemeire Reis da. OP. Cit.

<sup>34</sup> PERROT, Michele. Práticas da Memória Feminina. Revista Brasileira de História. 9(8).1989. pp. 9-18.

*educativo*”<sup>35</sup>. Compreende que, o professor, em certas ocasiões, precisa perder o monopólio do conhecimento.

Então, sugere aos seus alunos uma avaliação quanto às aulas e quanto a si mesmo. Fica surpresa ao ler as avaliações escritas, identificando vários aspectos, ainda não pensados: a repetição de estratégias ensino, a não rigidez quanto à disciplina em sala de aula, à sua aparência. Outros pontos, muito particulares, das ações da professora: a falta de diálogo e a falta de oportunidades para os alunos. Era comum em suas aulas estabelecer o espaço da submissão, definia as regras do jogo.

Os seus alunos precisavam, também, aprender a aprender de modo a favorecer a criticidade, para “*atuar como sujeitos em seu cotidiano*”<sup>36</sup> e, qual a sua função, nesse momento? Certamente, seria a mediadora entre o sujeito e a cultura. Para isso, passa a examinar, continuamente, se os seus valores e representações apreendidos, a partir de seus estudos estão, de fato, contribuindo para as suas intervenções em sala de aula.

A professora *Aparecida Lívio*<sup>37</sup> estava sempre preocupada com as opiniões dos outros. A sua relação com a sala de aula era muito delicada, demonstra muita insegurança. Procurava dar da melhor forma possível, o conteúdo da disciplina, mesmo assim sentia um vazio enorme, pois, nem sempre o seu trabalho tinha o reconhecimento que gostaria, não era reconhecido por alguns colegas e alunos.

Através das leituras, das discussões e da escrita de outras situações vividas por outros professores encontra respostas e soluções para as suas

---

<sup>35</sup> SILVA, Rosemeire Reis da. Op. Cit.

<sup>36</sup> SILVA, Rosemeire Reis da. Op. Cit.

<sup>37</sup> LÍVIO, Aparecida Izabel Tirapelli. “O vazio da formação e o vazio da profissão” IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 145-150.



dificuldades. No início, Aparecida Lívio começou a trabalhar com uma das obras de *Elias Canetti*<sup>38</sup> e a pensar sobre a sua história de vida. Não se lembraram da frase de Sócrates: “*Conhece-te a ti mesmo*”, mas a partir desta leitura foi levada a refletir sobre as suas memórias. Assim começou a conhecer a si mesmo e encontra fatos que justificam as suas dificuldades na escrita.

Quando criança, no primeiro ano de escola, as suas atividades por melhor que fizesse não eram bem aceitas pela professora, que não reconhecia o seu esforço, desacreditando da sua capacidade. O que fazia sua professora para melhorar a sua situação, uma vez que a considerava incapaz? Limitava-se a classificar os seus alunos em “*fortes*” ou “*fracos*” e, incluía a Aparecida Lívio no grupo dos mais fracos, pela seguinte razão: a sua letra.

A sua professora não compreendia o que ela escrevia. Sua letra não tinha os contornos da letra cursiva perfeita, era feia mas era a sua letra, a sua identidade. Pensando nessa situação, o fator da letra estava sempre em discussão nas suas aulas de Filosofia da Educação. Na parte de reflexão costumava desenvolver a questão da letra pedagógica.

Em seus comentários ela afirma: “*É importante para mim saber o que escrevo, para quem escrevo, o porquê de ser letra técnica, qual a importância desta para os alunos e como eles sentem à cobrança dos professores, principalmente de Didática, nesta questão*”<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Elias Canetti é o autor da obra “*A Língua Absolvida . História de uma juventude*”. ” utilizada para as leituras, reflexões e discussões nos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos “*Docência, Memória e Gênero*” – o GEDOMGE.

<sup>39</sup> LÍVIO, Aparecida Izabel Tirapelli. Op. Cit.

A falta de motivação externa e interna mudaram a vida da professora *Ana Cristina Amaral*<sup>40</sup>. Ela estava insatisfeita com a sua vida profissional. Já não era mais a mesma professora de antes: dedicada, motivada, paciente, afetiva. Sentia-se impregnada de medos, de desânimo, perdendo a sua autoconfiança, inferiorizada. A razão para tudo isso: não era porque não gostasse de trabalhar com crianças, mas, pelos rótulos que recebia e por sentir que o seu trabalho não tinha o mesmo valor que o de outros profissionais.

O seu trabalho estava relegado a um segundo plano: professora do Pré-Escolar, era vista como uma “*guardiã de crianças*”, uma “*tia*”... servia para cuidar de crianças. Teria o seu trabalho menor importância no espaço escolar? Ser professora de crianças, tão pequenas, não necessitaria de igual esforço ou a mesma capacidade de outros profissionais?

Lutou, por muito tempo, contra esses estigmas, esses rótulos e, por muito e muito tempo, trabalhou assim, com o medo da inferiorização do seu eu pessoal e do seu eu profissional.

Cada medo e cada dificuldade era uma pedra em seu caminho e refletir sobre o seu lado profissional permitiu que se “*soltasse das pedras*”<sup>41</sup>. E, preocupada com a qualidade do trabalho do profissional tendo como base o respeito e a individualidade de cada um, questiona sobre o que é ser educador.

Ser educador tem uma relação muito forte com o significado que a escola teve, para ela, durante todos os anos: “*A escola era sinônimo de crescimento, valorização, conhecimento, reconhecimento*”<sup>42</sup>, valores que, com o decorrer do tempo, já não tinha o mesmo sentido.

---

<sup>40</sup> AMARAL, Ana Cristina Palma do “*Soltando-me das pedras*”, IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp.151-155

<sup>41</sup> AMARAL, Ana Cristina Palma do. Op. Cit.

<sup>42</sup> AMARAL, Ana Cristina Palma do. Op. Cit.

Para recuperar aqueles valores da escola reflete sobre a sua prática, a ponto de provocar mudanças significativas em si mesma. Primeiramente, buscando a construção de si mesma enquanto pessoa e profissional para mais adiante ter maiores e melhores condições para participar da construção do outro, reconhecendo que a sua vida estava vinculada a escola e, além daqueles significados, “ *a escola é vida, é dinamismo, é movimento, é rotatividade* ”<sup>43</sup>.

*Iraci Pereira*<sup>44</sup> ao contar sobre a sua história de vida ela nos afirma que, “ *a princípio não foi fácil voltar ao passado, até porque há coisas que fazemos questão de esquecer mas com bastante insistência conseguiu* ”<sup>45</sup>.

Memória vasculhada, as experiências vão emergindo as suas lembranças e o que achou interessante foi ter descoberto que desde pequena já gostava de ensinar. Mas, não foi por opção que se fez professora, foi, justamente, por causa da situação financeira de sua família. Sonhava com a publicidade e já estava ligada à arte, coisa que fugiu por muito tempo.

Revisando sobre a prática pedagógica passou a respeitar as limitações dos seus alunos. No dia a dia, em sua sala de aula, se construiu professora, buscou coisas novas, procurou a melhor forma de passar o que sabia.

Aprender era como um alimento, para *Eunice Feliciano*<sup>46</sup>. Um senso crítico apurado estava sempre preocupada com a condição de cada aluno com relação a sua autocrítica.

---

<sup>43</sup> AMARAL, Ana Cristina Palma do. Op. Cit.

<sup>44</sup> PEREIRA, Iraci do Nascimento. Op. Cit.

<sup>45</sup> PEREIRA, Iraci do Nascimento. Op. Cit.

<sup>46</sup> FELICIANO, Eunice Fortunato de Souza. “ Ser aluna, ser professora:um relato de experiências”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 161-166.

Sentia-se com muita segurança, a sua prática pedagógica era perfeita; as suas aulas eram impecáveis, não seriam motivo para a indisciplina dos seus alunos.

E, como cada pessoa tem suas limitações, suas diferenças, suas dificuldades, seus defeitos Eunice Feliciano também os tinha. Descobre que a sua forma de ser professor e de ensinar estava muito distante da realidade, então, busca restaurar as suas dificuldades na leitura de textos e de livros no curso sobre a formação de professores.

Estava desprovida com relação à formação do professor, precisava entender que a prática de ensino não é um processo isolado. Era necessário estudar mais e mais.

Analisando os relatos, as experiências e as histórias de vida desses professores, e refletindo sobre as diversas questões relacionadas com as práticas pedagógicas, posso dizer que: cada um desses professores é, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa e o “professor” é o centro de sua formação, de sua história, o que permite a ele proporcionar mudanças significativas em sua prática docente. E, que, se pensarmos por esse ângulo podemos perceber que há a possibilidade de o professor se resgatar e resgatar as suas memórias e, com isso, reconstruir sua “identidade” como pessoa e como profissional.

Pensando assim, mais adiante, passo a relatar minha trajetória, refletindo as minhas experiências, revendo as minhas angústias e as minhas inquietações, essencialmente, na escola e na minha vida profissional.

## DOCÊNCIA: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA

Quando eu era criança, as pessoas me perguntavam: o que você vai ser quando crescer? Eu ficava pensando, me lembrando da minha primeira professora<sup>47</sup> e, em seguida respondia: “*Quero ser professora*”. Eu adorava essa professora, ela me ensinou a ler e a escrever. As suas aulas eram alegres, bem coloridas, com historinhas e muita música. Lembro de uma música que aprendi na escola: “*A minha gatinha parda/ que em Janeiro me sumiu. / Quem levou a minha gatinha? / Você sabe?... Você sabe?... Você viu...*”

Tenho agradáveis lembranças daquela escola. São tantas... Havia apresentações dos alunos na Igreja, com poesias, coral e pecinhas de teatro. Eu participava de tudo, recitava as poesias, cantava no coral. No final de cada ano era presenteada pelas melhores notas, recebia livros, e todos os que eu ganhei ainda estão guardados, um deles, “*Bolinha e seus Leitõezinhos*”, li tantas vezes que ainda hoje sei contar a sua história.

Reproduzindo as aulas das minhas professoras, eu brincava de ser a professora das minhas bonecas, dos meus irmãos e do meu primo Carlinhos e, aos treze anos, comecei a *ensinar*<sup>48</sup>.

Com o passar do tempo, à vontade de ser professora já não era a mesma.

---

<sup>47</sup> A minha professora do primeiro ano, chamava-se Wilma Ximenes. Eu estudava no Instituto Presbiteriano Jerônimo Gueiros

<sup>48</sup> Iniciei no Magistério, alfabetizando as crianças da escola de minha mãe, o Educandário Santa Inês, em Campina Grande.

Quando terminei o segundo grau já tinha o conhecimento de algumas profissões. As pessoas achavam que seria a melhor para mim, a Medicina ou o Direito. Não podia custear o Curso de Medicina. A expectativa de fazer Direito, nunca veio a se concretizar, mesmo tendo a oportunidade de escolhê-lo, na *Fundação Universidade Regional do Nordeste*<sup>49</sup>, quando Testes Vocacionais foram aplicados em seus alunos, e noutros momentos da minha vida. Aqueles testes confirmaram a minha habilidade nas três Áreas de Estudo.

Talvez a falta de coragem ou a pouca força de vontade não me fizeram lutar pela Medicina ou pelo Direito. Na verdade, o aspecto financeiro pesava muito mais. Pela necessidade de ajudar a minha família optei por *Pedagogia*<sup>50</sup>. Eu precisava conseguir um emprego e, nessa área, seria mais fácil. Muitos colegas, na época, também fizeram a mesma opção, por diversos motivos.

Logo nos primeiros anos vim a conhecer melhor o Curso de Pedagogia, no início, cursava disciplinas da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional. Fiz o *Estágio Supervisionado*<sup>51</sup> Concluí o meu curso e fiz *especialização*, também em *Orientação Educacional*<sup>52</sup>. Hoje, sou professora e Orientadora Educacional.

Na prática cheguei a conclusão de que os meus professores sempre estiveram preocupados com as questões de Princípios, Métodos e Técnicas de Orientação Educacional ou de Supervisão Escolar. Estavam, desinteressados

---

<sup>49</sup> A Fundação Universidade Regional do Nordeste – FURNE é a atual Universidade Estadual da Paraíba-UEPB

<sup>50</sup> O Curso de Pedagogia oferecia as habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

<sup>51</sup> Estágio realizado em dois semestres na Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional, que dá o direito a exercer a profissão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Estágio que foi supervisionado pela Orientadora Educacional Maria Claudete brasileiro, na Escola Estadual de José Pinheiro.

<sup>52</sup> Terminei a minha graduação em 1977 e a especialização em 1981.



em pensar na formação de indivíduos críticos, capazes de analisar a realidade educacional. Ainda se estavam, formando pedagogos com funções e atribuições para disciplinarizar os espaços e os alunos da escola.

A *Orientação Educacional*<sup>53</sup>, praticamente, chegou à escola como um recurso utilizado por Frank Parson (1909) para atender estudantes para uma adequada escolha de trabalho, com intenções, pois, de orientação profissional. Colocando-se, portanto, de forma bastante alienada em relação ao processo educativo geral. Depois, é que a Orientação Educacional vai ser utilizada como um serviço para auxiliar a escola na assistência do educando, “no desenvolvimento de todas as suas estruturas – física, mental, moral, social, estética, científica, política e religiosa”<sup>54</sup>.

Depois, procurando integrar-se, revelou-se insegura quanto à sua atuação e a sua metodologia, assumindo, muitas vezes, funções suplementares ou confundindo suas atribuições com as de outros especialistas, como o assistente social, o supervisor e o psicólogo escolar. Isso porque, as leis que instituíram a Orientação Educacional, no Brasil, não previram o preparo de Diretores e professores para os receberem em suas escolas, nem sensibilizaram,

---

<sup>53</sup> A “Orientação Educacional” aparece pela primeira vez, na legislação federal, no Decreto-lei nº 4.073, de 30/1/42 – a Lei Orgânica Industrial vindo, a seguir o de nº 4.424, de 9/4/42 – a Lei Orgânica do Ensino Secundário e, depois, o de nº 6.141, de 28/12/43. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.424, de 9/4/42, em seus Artigos 80, 81 e 82, trata da inclusão da Orientação Educacional e suas atribuições na escola.

O artigo 81 rezava o seguinte: “Art. 81. É função da Orientação Educacional, mediante a necessária observação, cooperar, no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha de sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com sua família”. A partir da Lei nº 5.564, de 21/12/68, é que a Orientação educacional, em seu artigo 1º, vai ser destinada a assistência ao educando individualmente ou em grupo nas escolas de nível médio e primário, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade. E, finalmente, com a Lei nº 5.692, de 11/08/71, de acordo com o art. 10, é que a orientação educacional passa a ser “instituída”, obrigatoriamente, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade. Sendo, então, a profissão, de Orientador Educacional, regulamentada através do Decreto nº 72.846, de 26/09/73.

<sup>54</sup> SCHMIDT, Maria Junqueira, et. PEREIRA, Maria de Lourdes de Souza. Orientação Educacional. Rio de Janeiro. Agir. 1978. p. 64.

suficientemente, as autoridades das regionais de ensino para a necessidade da orientação nas escolas e para as responsabilidades que a ela se confia.

Quando assumi a função de Orientadora Educacional, na rede estadual de ensino, era início dos anos 80, lá na *EECP*<sup>55</sup>, percebi, que a situação do Orientador Educacional era bastante crítica. Será que eu estava preparada para cumprir o que me era destinado e assegurado por lei? Uma certeza que me acompanha, por todos os anos de minha experiência como Orientadora Educacional, na rede estadual de ensino. Teria de desenvolver estratégias para atender as diversas diferenças individuais - de crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos – das escolas “normais” (poderia atuar em escola para excepcionais).

Certamente, isso implicaria em *“adotar uma filosofia que pretendesse uma educação transformadora, ter uma postura transformadora”*<sup>56</sup>, o que não seria fácil. Comecei a pôr em prática tudo o que eu aprendi na universidade, especialmente, os métodos e as dinâmicas explorados no Estágio Supervisionado. Utilizando as principais técnicas de orientação individual tais como, observação, questionários, estudos de caso, entrevistas e testes pedagógicos; das técnicas de orientação em grupo, o sociograma, os representantes de classe; as sessões de orientação sobre Educação Sexual, sobre Drogas, Automatismo de Hábitos de Estudo e Atitudes de Comportamento através de dinâmicas de grupo; e, as técnicas de aconselhamento. Acumulando fichas e fichas, as individuais e as coletivas. Assim aconteceu na *EECP*, *EEGAVS* e *EESL* e *ISVP*.

---

<sup>55</sup> As escolas da rede estadual e/ ou municipal ou conveniadas, onde exerci as funções de Orientadora Educacional e/ ou professora, estão representadas por suas siglas, para preservar a privacidade delas.

<sup>56</sup> MEDIANO, Zélia D. A Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º Grau. IN: Educação e Seleção. Fund. Carlos Chagas. Jul-Dez. 1987. Nº 16, p.16.



Os mapas de Rendimento Escolar e os Gráficos Estatísticos, nas turmas de 1º e 2º Graus, sugeriram maiores esforços do aluno e do professor, melhores dinâmicas. Os índices de reprovação por disciplina, principalmente Português e Matemática, nas turmas de primeiro grau; e, no segundo grau, além de Português e Matemática, incluindo a Física, a Química e a Biologia, passavam de 50% (os dados eram colhidos a cada bimestre). A repetência e a evasão eram quase inevitáveis. A família pouco ajudava, mesmo com os constantes apelos das reuniões de Pais e Mestres.

Parecia-me que os procedimentos pedagógicos estavam inadequados, disso eu entendia, perfeitamente, pela minha própria experiência de professora. As avaliações baseadas em exercícios rotineiros, provas escritas que não exigiam mais do que um simples nível de memorização daqueles alunos.

Era bastante comum, por exemplo, no que eu observava, que as provas das séries iniciais, revelavam a importância da leitura oral e silenciosa de textos e a sua compreensão, não se exigia a escrita independente de textos. Em todos os exercícios, questões do tipo: “Conjuguem os verbos (estudar, ler, partir, pôr etc), separe as sílabas, dê os advérbios de tempo, inteiramente fora de um contexto.

Muitas vezes as atividades relacionadas aos textos permitiam apenas copiar uma palavra do próprio texto, para complementar uma frase idêntica ao mesmo. Em matemática, também comuns as “continhas” do Arme e Eftue, as expressões e os problemas matemáticos, atividades idênticas as já resolvidas em sala de aula. De um modo geral, não se fazia a *recuperação*<sup>57</sup> dos alunos que apresentassem dificuldades na aprendizagem e quando esta era realizada,

---

<sup>57</sup> De acordo com a Lei 5.692, Art. 14, § 2º, “O aluno de aproveitamento insuficiente poderia obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionado obrigatoriamente pelo estabelecimento.”

eram aproveitados os mesmos exercícios, os mesmos modelos da avaliação normal, não contribuindo para diminuir os altos percentuais de reprovação, o que era motivo de preocupação, agravado pelo problema da evasão escolar.

Urgia a necessidade de uma Supervisora Escolar comprometida com a prática pedagógica dos professores e com a preocupação de que os alunos realmente aprendessem os conteúdos que lhes eram transmitidos. A escola não contava com uma *Equipe Técnica de Orientação Educacional*<sup>58</sup> e, para suprir essa necessidade, teria eu que dar as devidas orientações.

Avaliar as ações e oferecer técnicas de ensino ou de estudo não eram tão difíceis para mim. Confesso que, infelizmente, pude oferecer contribuições a partir da minha experiência no magistério. Aproveitava todas as experiências como Coordenadora do CSB, onde, também, fui professora de Didática Geral, Metodologia do Ensino e Estrutura e Funcionamento do Ensino I e II Graus.

Eu estava preocupada com a escola que não correspondia à necessidade do aluno.

O aluno por sua vez, não foi convidado a vir para a escola, nem solicitado a escolher as disciplinas de sua preferência. Ao contrário, estava obrigado a frequentá-la, a executar as tarefas exigidas e aceitar que o seu trabalho estivesse, continuamente, exposto à avaliação de colegas e de professores e, ainda, possivelmente, de um diretor ou de um supervisor. O professor, por outro lado, seguia o jogo das experiências determinadas pela sociedade passando a oferecer um ensino, acreditar no seu dever de dar aulas, de realizar as suas tarefas e esperar uma aprendizagem satisfatória dos seus diferentes alunos.

---

<sup>58</sup> A equipe de orientação deve ser formada por um Orientador Educacional, um Supervisor Escolar, Um Psicólogo Escolar, um Assistente Social e o Diretor.

Nas reuniões, de planejamento ou de Pais e Mestres, os comentários eram sempre os mesmos, a avaliação, o comportamento e as atitudes dos alunos e as insatisfações de um modo geral.

Cabia a nós, profissionais da educação, fazer uma reflexão crítica sobre a prática de ensino. Não se parava para pensar nela, nas necessidades, nos interesses, nas diferenças individuais dos alunos. Não se falava em mudar as nossas técnicas e os métodos de ensino.

Cabia a nós, professores, refletir sobre o que a escola estava oferecendo aqueles alunos, e, entender que:

*“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática... saber que ensinar não é transferir conhecimento, mais criar possibilidades para sua própria produção ou a sua própria construção”<sup>59</sup>.*

Refletir sobre as dificuldades dos educandos, da avaliação, da falta de preparo de alguns professores e, ainda, se o currículo correspondia às necessidades da escola e o que fazer para reverter os insucessos.

Os professores, na sua maioria, recusam-se a adotar qualquer inovação, oferecendo resistência a modificações. Mudanças dão trabalho, não é mesmo? Mudar é difícil, mas é possível e indispensável para melhoria da qualidade de ensino e da qualidade da escola.

Costumo dizer: O meu trabalho eu não mudo, eu não vou mudar (isso não é verdade). Sempre que alguém sugere algo ou tenho que fazer alguma atividade mesmo que não seja da minha competência. Não passa muito tempo,

---

<sup>59</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1997. pp. 52-55.

lá estou eu noutro campo... Sendo a “supervisora”, ou a “psicóloga”, ou a “professora”... Sempre pensando na escola, mas isso, também, me incomoda muito, me deixa muito insegura, frustrada. Poderia pensar que me falta competência para o exercício da minha função.

Acontece o mesmo ou algo semelhante com outras colegas pedagogas – a dificuldade de ocupar o lugar de Orientador Educacional. Para nós que trabalhamos no Magistério Público, torna-se difícil transformar o espaço da sala de aula e da escola. Seria contrariar as normas. E, por que razão deveria um professor agir de forma que pudesse contrariar a política ou as diretrizes da diretoria da escola? Já enfrentei muitos problemas por não concordar com as injustiças na “educação”. Ou me mudava ou me mudaram de escola, quando tudo se acalmava, eu começava a “ouvir” demais, a “falar” demais, a “pensar” demais ... lá estava eu mexendo num ninho de cobras.... Com o tempo as coisas se resolviam... a desequilibrada, a arengueira, a briguenta, já não estava lá... Eu tinha conseguido algo... estava certa... as irregularidades eram e são muitas e eu não estou a fim de contar essas histórias e nem o senhor ou a senhora está disposto a me ouvir ou está? Duvido muito!...

Problemas mais complexos venho percebendo na *Rede Municipal de Ensino*<sup>60</sup>. Ensinando a *crianças*<sup>61</sup> do Primeiro Ciclo Inicial (Ensino Fundamental), alfabetizando com sérias dificuldades pois, os alunos chegam a escola sem ao menos conhecer as letras. Também, já fui professora noutra escola da rede particular, a EIGRC, escola da elite campinense, onde se trabalhava numa linha avançada, projetos modernos, novas teorias. Só se

---

<sup>60</sup> Na Rede Municipal, iniciei como Professora na Educação Básica, no ano de 2001. Já ensinei na EMPNLM, e, atualmente, estou na EMDPF e na EMRA.

<sup>61</sup> São crianças de comunidades carentes que moram nona Vila dos Teimosos, no Morro no Urubu, no Sítio São Januário, no Mutirão, da Ramadinha e no Pedregal.

falava em Piaget. Nessa escola os professores participavam de cursos para ampliar os seus conhecimentos.

São tantas propostas, tantos projetos, tantos *programas*<sup>62</sup>, ainda assim os alunos tem uma aprendizagem muito lenta. Muitos alunos saem do Segundo Ciclo com graves deficiências, principalmente na leitura o que dificulta a aprendizagem nos vários conteúdos. Procuro utilizar novas e diferentes formas para alfabetizar os meus alunos. Procuro descontraí-los, chamar a sua atenção, me transformo numa artista, uma *cantriz* (cantora e atriz), uma palhaça ( um dia eu vou me vestir de palhaça para alegrar os meus alunos ), sem medo de ser rotulada: “uma tia”...

Não faz muito tempo, alfabetizei a minha filha.

Seguindo as orientações da Secretaria de Educação do Município e sendo Presidente do Conselho Escolar, participei como coordenadora do *Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE*, para a escola EMPNLM, um plano que visa melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, modernizar a gestão escolar e fortalecer a participação dos pais na escola.

Todos precisam estar envolvidos com “*equilíbrio*” e integração, para o sucesso do plano, na busca de transformar a realidade da escola. Assim, melhorar a qualidade do ensino e a qualidade da escola. Isso é possível.

No final dos anos 80, fui *nomeada* para exercer o cargo de *Diretor*<sup>63</sup> Escolar da EEDLGF – noutras unidades de ensino, sempre que a diretora estava em treinamentos, de Licença ou de Férias assumia a função, por ser a Técnica da escola. Estaria agora, enfrentando um dos maiores desafios da

---

<sup>62</sup> A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, utiliza alguns programas que fazem parte do Projeto Educacional tais como: o GESTAR e o LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL pretendo reduzir a repetência e a evasão escolar, investe na melhoria da qualidade de ensino e, para isso, reorganiza o Ensino Fundamental, onde faz a substituição do Ensino Seriado por Ciclos de Formação em consonância com os PCNs.

<sup>63</sup> Nomeação de acordo com o Art. 24, Inciso II, da Lei 4.907, de 23/12/86.

minha vida profissional, fundando uma unidade de ensino, no Bairro das Malvinas. O prédio da escola recém construído, abandonado no meio de um matagal. Sem rede e instalações hidráulica e elétrica. Tudo teria que ser providenciado na Região de Ensino, na Secretaria de Educação ou Noutros órgãos.

Comecei tudo, quase do nada. Uma luta incansável.

Por entender que “*o diretor de escola é e deve ser antes de tudo um educador*”<sup>64</sup>. Não medi esforços para ver a escola funcionar. Não me faltava compromissos com os objetivos educacionais, porém enfrentava as dificuldades no dia-a-dia da escola.

A escola não tinha autonomia financeira, faltava o apoio de professores e de técnicos e a participação dos pais. Até que, baseada na manifestação da vontade da comunidade escolar, abri para o processo de escolha democrática de dirigente escolar, tal escola não me favoreceu não fui a escolhida. A colega adversária baseou a sua campanha política, no sucateamento da escola – uma consequência da situação, por qual estava enfrentando toda a escola, da rede estadual de ensino no final do Governo Tarcísio Buriti.

É certo que eu queira ver a escola funcionando. É certo que as pessoas pensam que a “coisa pública” também é sua. Aquela escola não era minha propriedade nem era uma cria minha, pertencia a todos. Não era um brinquedo nem era um sonho. Era uma realidade. Por que falei em sonho? Sempre sonhei em possuir um colégio enorme, com tudo o que o educando tivesse direito. Um projeto que poderá até ser realizado, quem sabe, algum dia. Ou ficará apenas no plano das idéias.

---

<sup>64</sup> PADILHA, Paulo Roberto. “Diretores Escolares e Gestão Democrática na Escola”. IN: Salto para o Futuro. Construindo A Escola Cidadã. Projeto Político-Pedagógico. SED. Brasília. Mec. SEED1998.



Enquanto isso não acontece, o que fazer para enfrentar os obstáculos na minha vida profissional ou o que fazer para beneficiar a escola em que eu esteja atuando. Abrir novas portas e trilhar novos caminhos.

Mudar as minhas atitudes, a minha vida pessoal ou a profissional, de modo a ser a ser a forma mais positiva.

\*\*\*

E agora o que eu posso falar em História ou no Curso de História, principalmente nas minhas relações com a disciplina ou o curso?

\*\*\*

... Eu estava ensinando História em turmas da oitava série. Precisava apenas aprender a gostar de História para melhor trabalhar com ela. Mas, por que escolher essa disciplina se ela sempre foi um problema para mim? posso? Não deixava de ser uma nova experiência. Mesmo sendo, uma profissional do campo da educação, com muitos anos de profissão – bem menos e muito e muito menos, que os duzentos anos falados por uma das minhas professoras da universidade-, senti muitas dificuldades, ao longo do curso. Limitações na escrita ou na leitura, todas, relacionadas ao mundo da História. Eu já falei sobre a minha dificuldade para escrever.

Acredito que aquelas aulas de História, dos meus tempos do colegial, quando os alunos eram, freqüentemente, condicionados a preencher questionários, memorizar datas e fatos (isso ainda acontece nas escolas de

Campina Grande) me fizeram alimentar a idéia de não gostar de História. Ora, eu não era considerada uma aluna medíocre, porém, a minha memória estava reservada para outros conhecimentos também. E, de vez em quando, ela não me ajudava a lembrar das respostas dos questionários, daquelas listas de nomes e datas ligados aos fatos históricos, sem que eu pudesse questionar. Era comum esquecer de tudo (tudinho mesmo!). Infelizmente, naquele tempo, o ensino de História era privilégio daqueles de boa memória, dos “superdotados” da memória.

O mundo da História não me fascinava, não me estimulava, era “*solo fértil para memorização, a repetição, o monólogo do professor, um espaço propício para a idéia de saber, acabado, que resta apenas transmitir*”<sup>65</sup>.

No Curso de História podemos apontar muitas falhas. “*Há muito o que pensar e muito o que transformar*”<sup>66</sup>. Ainda se utiliza uma “grade curricular” bastante tradicional, porém está em processo de mudança curricular. Percebo que, de modo geral, o corpo docente não está saindo preparado para o exercício futuro da profissão. Falta uma sintonia entre as atividades do corpo docente. Há urgência em se repensar o currículo, se inovar as práticas pedagógicas, as fontes bibliográficas, as metodologias e as avaliações. Abolir certas práticas de ensino puramente tradicionais que, ainda, persistem nas salas de aula.

Ainda existe professor que se coloca como o único detentor do saber cultivando uma relação autoritária e inibindo a participação do aluno na sala

---

<sup>65</sup> STEPHANOU, Maria. Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar.

<sup>66</sup> AGRA DO Ó, Alarcon. Dilemas e Perspectivas da prática de Ensino de História. Ariús: revista do centro de Humanidades. UFPB. Campus II. Campina Grande. PB. N<sup>o</sup> 10. 2001. pp. 48-58.



de aula. Há pouco ouvi falar em prova oral. Prova oral! Que horror!!! O meu resultado?! O pior possível. Seria interessante para esses “professores” leituras e discussões a respeito das novas teorias curriculares e as questões educacionais, reformar a sua prática de ensino.

Por outro lado, há outros “educadores” que, na perspectiva de contribuir para a formação de educandos, vem apresentando novas práticas pedagógicas, onde alunos e professores podem juntos questionar a forma de se trabalhar em sala de aula, considerando os interesses e as experiências dos alunos que já exercem atividades profissionais. Nesse sentido, tenho feito muitas leituras e reflexões em “*Metodologia do Ensino*”<sup>67</sup>, “*Currículo, História e Ensino*” e “*Complementação da Prática de Ensino*”<sup>68</sup>. Leituras que muito têm contribuindo para o meu crescimento como aluna, como pessoa e como profissional.

\*\*\*

No Curso de História desenvolvi várias atividades que considero importante registrar.

Cheguei a participar da *IV Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão*<sup>69</sup> com a *Comunicação Oral*, de título “*Vidas Secas – fantasia e realidade na vivência de uma família de retirantes nordestinos*”<sup>70</sup>. Uma leitura baseada na obra *Vidas Secas de Graciliano Ramos*<sup>71</sup> que é sem dúvida, um romance que

<sup>67</sup> Disciplina lecionada pelo Professor Alarcon agra do Ó, no semestre 2000/2, UFPB.

<sup>68</sup> Disciplinas ministradas pela Professora Eronides Câmara Donato, no semestre 2001/1 e 2002/1.

<sup>69</sup> A IV Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão, evento provido pelo Centro de Humanidades da UFPB, no semestre 2000.2.

<sup>70</sup> Trabalho desenvolvido, no semestre 2000/2, sob a orientação da Professora Rosilene Dias Montenegro, da Disciplina História do Nordeste. DHG/UFPB.

<sup>71</sup> RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Rio. São Paulo. Record, 1998.

apresenta o isolamento social e cultural, as necessidades e as carências de uma família de retirantes nordestinos.

O autor intencionalmente deixa passar uma exacerbada sensibilidade em seus personagens – Fabiano, Sinhá Vitória, seus filhos e a cadelinha Baleia - que se movimentam num ambiente sem saída, sem variedades, numa caminhada cíclica. Os contos se arranjam simetricamente, onde há uma interação entre o homem e o animal. O homem é um animal e o animal é uma criatura em “*Mudança*” e “*Fuga*” que narram duas secas. O “*Inverno*” está situado no capítulo central e junto à “*Festa*” demonstram menor tensão na narrativa.

Há uma articulação entre os contos que estão agrupados conforme a sua afinidade temática, e, em todos, Baleia é um animal de companhia e de trabalho... “*era como uma pessoa da família...*” era tudo naquela família. Brincava com as crianças. Ouvia Fabiano e a Sinhá Vitória. Pronta para servir. Estava sempre preocupada em alimentar aquela família, ia caçar preás... um dia Baleia morreu... estava com hidrofobia ...um dia “... *acordaria feliz, num mundo cheio de preás*”<sup>72</sup>, sempre preocupada em alimentar a sua família vitimada pela seca.

Em Vidas Secas há um episódio em que fica evidente a dificuldade de expressão de Fabiano, na presença de pessoas que julga superiores, precisamente no capítulo “*Cadeia*”, no momento em que é praticamente coagido pelo soldado Amarelo – personificação de Getúlio Vargas – a jogar cartas com ele, e responde ao “*convite*” gaguejando, procurando as palavras “*cultas*” de seu Tomás da Bolandeira, homem letrado, tido como exemplo de “*sabedoria*” por Fabiano, que muitas vezes o vê como um modelo.

---

<sup>72</sup> RAMOS, Graciliano. Op. Cit.

Ora, “em uma sociedade como a nossa, o discurso está em ordem das leis, sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa... mas, o que há, enfim de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”<sup>73</sup>.

É evidente no discurso entre o herói Fabiano e o soldado “Amarelo” uma permanente insegurança, uma fragilidade, diante da dificuldade para “se fazer entender e comunicar o que sente e o que entender”<sup>74</sup>, quando é levado a aceitar o convite, ou melhor, a “obedecer” o desejo do soldado Amarelo. Então, expressando-se de maneira bastante confusa, cria uma frase ininteligível: “- Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer. Enfim, contanto etc. É conforme”<sup>75</sup>. Um discurso inteligível que exemplifica a relação entre um uso mais “difícil” da linguagem e o poder que as pessoas “da cidade” exercem sobre os mais “humildes” que se sente inferiorizado pela linguagem daquele que o oprime, tentando responder com a “mesma moeda”, isto é, com palavras de homem culto, como o seu Tomás de Bolandeira.

Em “*Currículo, História e Ensino*” participei de uma *Exposição Fotográfica*<sup>76</sup>, com o objetivo de apresentar a *Pedagogia Silenciada nos Espaços Escolares* de algumas escolas do interior da Paraíba. A Pedagogia

<sup>73</sup> FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Trad. Laura FRAGA DE Almeida Sampaio. São Paulo. Edições Loyola. 1996.

<sup>74</sup> SIQUEIRA, Antônio Jorge. O Direito da Fala ( Violência e Política em Vidas Secas). IN: Política & Cultura. Revista Brasileira de História. ANPUH. Editora Marco Zero. Set. 91/Ago 92.

<sup>75</sup> RAMOS, Graciliano. Op. Cit.

<sup>76</sup> As fotografias apresentadas na exposição , sob a orientação da Professora Eronides Câmara Donato , pertencem ao CIC, um dos colégios da rede particular de ensino de Campina Grande, nos anos 30, 50 e 2000

Silenciada é uma das características da escola tradicional. Conforme as fotografias, a elaboração do espaço escolar tenta legitimar a disciplinarização, a hierarquia do poder e a utilização do tempo como elemento regulador, isso é feito através da arquitetura escolar. É na arquitetura, no modelo dos uniformes, nas cores (não se é permitido cores alegres, as cores frias acalmam) que se moldam os corpos – corpos dóceis e silenciados.

O poder disciplinar tem o objetivo de “*manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo*”<sup>77</sup>. Assim, a escola mantém os alunos sob restrito regime disciplinar por se preocupar, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância, o controle dos valores e atitudes de seus educandos.

Atualmente, concluindo o Curso de História, estou participando dos “*Seminários Temáticos de História para o Vestibular*”<sup>78</sup>.

Por que trabalhamos com seminários e não com as costumeiras aulas expositivas? Os seminários fizeram parte de uma proposta pedagógica, inovadora, para o estágio da *Prática de Ensino*<sup>79</sup>. Fugimos ao que determina a lei de ensino.

E, fugindo, ainda mais, a essa norma, o estágio foi realizado de modo especial, na própria universidade. Quando, através de seminários e não aulas comuns, tradicionais, com alunos procedentes da rede estadual de ensino,

<sup>77</sup> HALL, Stuart. Nascimento e Morte do Sujeito Moderno. IN: A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. DP & A . 2001. pp.42-43.

<sup>78</sup> Os Seminários Temáticos de História para o vestibular t foram coordenados pela Professora Eronides Câmara Donato, na Disciplina Prática de Ensino., semestre 2002/2.

<sup>79</sup> “A Prática de Ensino do Curso de História, até o presente momento, funciona como Estágio Supervisionado, não está, ainda, conforme o que se dispõe no Art. 65, da Lei 9.394, que diz: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. IN: SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação – LDB: Trajetória, Limites e Perspectivas. 4ª ed. Campinas. São Paulo: Autores associados,. 1998. p. 182.

trabalhamos a partir de temáticas e os *eixos temáticos*<sup>80</sup>, os conteúdos indicados para o Vestibular.

Entre aqueles alunos, reconheci uma das professoras de História, de uma das escolas da rede estadual de ensino, que participou daquele momento único em sua vida de professora. Com certeza, pretendendo renovar sua forma de trabalhar em sala de aula.

Creio que a maioria dos alunos concluintes sentiu dificuldades para preparar os seminários. Uma das dificuldades: estabelecer relações entre a teoria e a prática. Uns mais do que os outros, pareceram incapazes de fazer ligações entre a teoria aprendida nas disciplinas consideradas básicas ou de fundamentação para o curso, e a prática de ensino ou estabelecer a ligação dos conteúdos com as temáticas a *os eixos temáticos*.

Ora, no curso de História, os planos de curso deixaram muito a desejar (a maioria deles) em se tratando da formação de professores. As principais questões estão relacionadas aos aspectos teóricos e às abordagens metodológicas utilizadas pelos professores do curso. Uma Torre de Babel. Discursos diferentes. Cada professor com sua teoria. Práticas diversas. Teoria e prática muitas vezes seguiram caminhos bem diferentes.

Aí, chega o final do curso. Os alunos, futuros professores ou já professores, precisam escolher suas estratégias para a sua Prática de Ensino. E, logo, através de eixo temático. Trabalhar com eixo temático não é tão fácil. Por parte de quem vão apresentá-lo, muito mais que teoria, é necessário conhecimento e segurança nos conteúdos programáticos e, também, compreensão e assistência por parte do professor da disciplina.

---

<sup>80</sup> Trabalhei a primeira vez com eixos temáticos, na Disciplina História Moderna Ocidental, com a Professora Maria do Socorro Rangel.

Lembro-me que, a professora Socorro, cuidadosamente prestava uma assistência que chegava até a exagerar na preparação dos seminários. Demonstrava a sua preocupação com o crescimento do aluno. Tudo era preparado, passo a passo. Divisão de temáticas. Criação de eixos temáticos. Leituras. Discussões. Apresentações de textos por grupos. Era um faz e refaz, até que chegava o dia da apresentação. Comentários eram feitos: positivos ou negativos. Sempre se ouvia aquela história de que alguém ou algum grupo fugiu ou não apresentou o eixo. Os alunos eram avaliados conforme o seu desempenho. Eu mesma ficava satisfeita com a avaliação, pois o importante era a participação, a experiência.

Outros, professores, com menos cuidados, também “pensaram” em utilizar seminário como recurso metodológico, digo pensaram, porque os seminários lhes serviram de meios para que eles próprios não dessem suas aulas. As apresentações, muitas vezes, não chegavam a ser seminários nem aulas também. Nem uma coisa nem outra. Eram simples leituras de textos.

.A partir do Eixo Temático: “Modernidade: A Construção e o Poder das Identidades”, abordar o tema “Contemporaneidade, Cultura e Política”. E refletindo sobre esse tema, percebemos que a temática poderá ser direcionada em vários sentidos.

SÉ e será interessante e conveniente estudar o que permaneceu e o que mudou na história, a partir do marco consagrado pela historiografia, ou seja, a Revolução francesa. Esta foi consagrada pela historiografia como responsável direta pelas transformações e movimentos sociais que se organizaram na Europa e na América a partir do Século XVIII. Diferentes grupos estiveram envolvidos no processo de construção das identidades e diferentes propostas de mudanças e permanências. Assim, é fundamental a ampliação das

fronteiras do tempo e do espaço em que as sociedades estudadas estão situadas, para que se possa compreender sua identidade inserindo-se em contextos maiores.

Então, através das discussões refletimos sobre as idéias que possibilitaram a formação e o poder das identidades, o momento de crise das mesmas no processo de construção da identidade racional, tentando perceber como as identidades foram construídas; qual o poder delas; o significado da Revolução Francesa para a formação das identidades nacionais; se as identidades foram às mesmas para todos os grupos e locais. Questões que levarão, com certeza o aluno a refletir, selecionar e estabelecer relações entre imposições, ou melhor, argumentar ampliando as suas respostas e expressar um maior crescimento intelectual.

Acredito que as leituras e as discussões realizadas através da Prática de Ensino, serão de muita utilidade, para melhorar e melhorar as minhas aulas de História na escola e dono *Curso Vestibular Solidário da Pastoral Universitária*<sup>81</sup>, curso onde sou professora-voluntária e procuro contribuir para o ingresso de alunos carentes na universidade.

\*\*\*

---

<sup>81</sup> Desde o ano 2000, leciono aulas de História, no Vestibular Solidário da Pastoral Universitária, hoje, Curso de Extensão da UFCG.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA DO Ó, Alarcon. Dilemas e Perspectivas da Prática de Ensino. Ariús: Revista do Centro de Humanidades. UFPB. Campus II. Campina Grande. PB. Nº 10. 2001. pp. 48-58.

ALVES, Nilda. Trajetória e redes na formação de professores. IN: AGRA DO Ó, Alarcon. Dilemas e Perspectivas da prática de ensino de História. Ariús: Revista do Centro de Humanidades. UFPB. Campus II Campina Grande. PB. Nº 10. 2001. pp. 48-58.

AMARAL, Ana Cristina Palma do. “Soltando-me das pedras”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 151-155.

BRANDÃO, Márcia Maria. “Em busca da formação do outro: caminhos alternativos”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice

Bárbara.SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 71-82.

BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 1-3.

FELICIANO, Eunice Fortunato de Souza. “Ser aluna, ser professora: um relato de experiências”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 161-166.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo. Edições Loyola. 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1997.pp. 52-55.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo. Ática. 1994. p.5.

HALL, Stuart. “Nascimento de Morte do Sujeito Moderno”. IN. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. DP&A. 2001. pp. 42-43.

JESUS, Lúcia de Fátima Oliveira de. “Autoformação: conhecendo a vida e o trabalho de professores e professoras”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 101-110.

LAPO, Flavinês Rebolo. “Dos bancos escolares à cadeira da professora”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 119-127.

LÍVIO, Aparecida Izabel Tirapelli. “O vazio da formação e o vazio da profissão”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 145-150.

LUCKESI, Cipriano C. “O Papel da Didática na formação do educador”. IN: CANDAU, Vera Maria. A Didática em questão. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985. pp. 23-30.

MEDIANO, Zélia D. “A Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau”. IN: Educação e Seleção. Fundação Carlos Chagas. Jul-Dez. 1987. Nº 16.

MORENO, Elisabete Gonzalez. “Profissão professora: um contentamento descontente”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (Organizadoras). A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998.pp. 129-136.

MUNHOZ, Daniel. “Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 111-117.

PADILHA, Paulo Roberto. Diretores Escolares e Gestão Democrática na Escola. IN: Salto para o Futuro. Construindo a Escola Cidadã. Projeto Político-Pedagógico. SED. Brasília. MEC. SEED. 1998.

PEREIRA, Iraci do Nascimento. “O Magistério: um encontro”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 157-160.

PERES, Sueli Aparecida Bugana. “Catapulta!”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora. 1998. pp. 83-100.

PERROT, Michele. Práticas da Memória Feminina. Revista Brasileira de História. 9 (8). 1998.pp.9-18.

RAMOS, Graciliano. Vidas Secas. Rio. São Paulo. Record. 1998.

RESENDE, Selmo Haroldo de. “Abordagens Biográficas e Foucault”. IN: Nêho-história. USP. Revista do Núcleo de Estudos em História Oral. N-1. Novembro 1999. pp. 59-70.

SHMIDT, Maria Junqueira et PEREIRA, Maria de Lourdes de Souza. Orientação Educacional. Rio de Janeiro. Agir. 1978. p. 64.

SILVA, Rosemeire Reis da. “ O conflito enquanto momento significativo da formação”. IN: BUENO, Belmira Oliveira. CATANI, Denice Bárbara. SOUSA, Cynthia Pereira de. (organizadoras). A Vida e o Ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora.1998. pp. 137-143.

SIQUEIRA, Antônio Jorge. O Direito de Fala (Violência e Política em Vidas Secas). IN: Política & Cultura. Revista Brasileira de História. ANPUH. Editora Marco Zero. Set. 91/ Ago 92.

STEPHANOU, Maria. Instaurando Maneiras de ser. Conhecer e Interpretar.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (org.) Como me fiz professora: “Puxando um fio...” Rio de Janeiro: DP & A . 2000. pp. 7-19.

VEIGA, Ilma Passos. A Prática Pedagógica do professor de Didática. São Paulo. Papirus. 1992. p. 15.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. IN: AGRA DO Ó, Alarcon. Dilemas e perspectivas da prática de ensino de história. Ariús: Revista do centro de Humanidades. UFPB. Campus II. Campina Grande. PB. Nº 10. 2001. pp. 48-58.