

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO:
MEMÓRIA E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS**

Ana Luiza Grillo Balassiano

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO:
MEMÓRIA E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS**

Ana Luiza Grillo Balassiano

JUIZ DE FORA
2005

Ana Luiza Grillo Balassiano

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO:
MEMÓRIA E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas – Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha

JUIZ DE FORA

2005

Ana Luiza Grillo Balassiano

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO:
MEMÓRIA E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Juiz de Fora, 2005

Professor Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha (orientador) - UFJF

Professora Dra. Azuete Fogaça - UFJF

Professora Dra. Magali de Castro - PUC Minas

*Ao Marcel e a Tamara, meus filhos,
que ainda na escola, possam viver um
espaço-tempo de possibilidades.*

Agradecimentos

Aos meus filhos, Marcel e Tamara pela compreensão dos momentos de ausência, ao Ronaldo pelo companheirismo de nossas vidas e a minha mãe, Myrian pelo apoio sempre presente.

Aos meus primos de Minas pelo reencontro com nosso passado descortinado nas longas conversas durante a calorosa acolhida que me proporcionaram nas suas casas.

Ao professor Dr. Marlos Bessa pela orientação sempre motivadora para novas descobertas.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora pelo comprometimento, empenho e amizade.

Aos professores convidados para qualificação e defesa da dissertação pela disponibilidade, gentileza e palavras de incentivo.

As professoras que foram a razão de ser do presente trabalho e que comigo repartiram suas histórias de mulher, mãe, filhas e profissionais.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora pela dedicação e simpatia sempre presente.

A todos que me rodeiam e que foram, igualmente, importantes para a concretização desta pesquisa.

“Cada pessoa (ou grupo) é também um testemunho vivo de um mundo tornado próximo.”

Milton Santos

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: MEMÓRIA E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

RESUMO

Este estudo investiga a relação da memória das ex-alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) do Curso de Formação de Professores para as séries iniciais, hoje professoras, e a representação dessa memória nas suas trajetórias profissionais, tendo como *locus* da pesquisa o IERJ e o recorte temporal abrangendo o período que vai do ano de 1970 a 1996. O objetivo central do presente estudo é buscar entender como se constituíram os processos identitários dessas professoras, com a Instituição. Esta pesquisa, portanto, se insere no tema formação de professores, partindo da metodologia dos relatos orais, numa perspectiva teórica dos estudos da memória como fontes para uma pesquisa de comportamentos socioculturais. De início, procuramos conceituar identidade, uma vez que a memória mesmo sendo individual, traz em si os campos sociais vivenciados pelos indivíduos com os quais eles se identificam. Sendo assim, tomamos como referência os campos: social, pessoal e profissional. Partindo das narrativas memorativas das professoras, ancoramos a análise nos modos singulares como cada uma construiu seu percurso de vida. Percebemos, então, que compreender a relação da memória das professoras com as suas trajetórias profissionais é encontrar relações entre as pluralidades de identidades que atravessam toda uma vida e as constituem como indivíduos, a partir dos variados papéis que desempenham nas suas trajetórias de mulher, filhas, mães e profissionais.

Palavras-chave: Instituto de Educação - memória - trajetórias profissionais

**INSTITUTE OF EDUCATION OF RIO DE JANEIRO:
MEMORY AND PROFESSIONAL EXPERIENCES**

ABSTRACT

This study investigates the memory of female former students of the Institute of Education of Rio de Janeiro in the Teachers Preparation Course aimed to work with initial degrees, nowadays acting as teachers, and the representation of this memory in their professional experiences having as space of research the IERJ. The chosen space of time is the period that goes from 1970 to 1996. The main objective of this work is try to understand how were constituted the processes of identity of these teachers with the institution. So, this research is inserted in the topic teachers preparation; it is based on oral reports methodology, in a theoretical perspective of the memory studies as the origin to a socio-cultural behavior research. At the beginning, we intended to conceive identity since memory, even being individual, brings in itself the social aspects experienced by the persons which they identify themselves. Being so, we took as reference the following aspects: social, personal and professional. According to the narratives of the teachers memory we based the analysis on singular ways how each of them constructed her route in life. Then, we noticed that to understand that the relation between the teachers memory with their professional experiences is to find out relations among the plurality of identities which they carry on across their whole lives and constitute themselves as individuals considering several roles that they perform during their experiences as: women, daughters, mothers and professionals.

Key-words: Institute of Education - memory - professional experiences

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO

.....11

2.0 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: (DES)

CAMINHOS DE UMA ESCOLA DE PROFESSORES.....19

2.1 A formação docente frente às leis: avanços e retrocessos.....19

2.2 O que dizem as pesquisas sobre o Instituto de Educação (IERJ)25

2.3 O Instituto de Educação (IERJ) nos Anos Dourados29

3.0 HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS: CAMINHOS DA MEMÓRIA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO.....35

3.1 As escolhas representando sentimentos e caminhos a seguir35

3.1.1 A escola como um espaço atravessado pelos gêneros36

3.1.2 A profissão do professor e a imagem da mulher38

3.1.3 O olhar de cada professora para suas escolhas42

3.1.4 O Instituto de Educação representando uma escolha53

3.2 Os caminhos da memória dos tempos de aluna58

3.2.1 Desvelando como se deu o ingresso dessas professoras, enquanto alunas, no Instituto58

3.2.2 Repensando o espaço-tempo escolar61

3.2.2.1 A representação do edifício escolar na memória das professoras64

3.2.2.2 <i>A relação aluno-aluno e aluno-professor</i>	68
3.2.2.3 <i>As festas como rituais de uma tradição</i>	75
3.2.2.4 <i>As professoras e suas representações enquanto alunas do Instituto</i>	79
4.0 HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS IMAGENS DE UM CALEIDOSCÓPIO	82
4.1 <u>Os caminhos das trajetórias profissionais ressignificando os caminhos da memória dos tempos de aluna</u>	82
4.2 <u>Modos e formas das professoras se apresentarem</u>	91
4.2.1 O significado de ser professor	91
4.2.2 O olhar das professoras para a escola de professores: o Instituto de Educação (IERJ).....	96
5.0 CONCLUSÃO	101
6.0 BIBLIOGRAFIA	107
7.0 ANEXOS	116

1.0 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo central investigar a relação da memória das ex-alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, do Curso de Formação de Professores para as séries iniciais, no período de 1970 a 1996, hoje professoras, com a representação dessa memória nas suas trajetórias profissionais, tendo como *locus* da pesquisa o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), hoje, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

A pesquisa trata de questões que venho refletindo ao longo de minha caminhada como arquiteta e professora. Como professora, atuando numa perspectiva investigativa que reconhece a criação como um dos caminhos da busca de conhecimentos, parto da perspectiva de Robert Auzelle, urbanista francês, que reconhece a cidade como uma escola e esta como uma cidade a partir das interações que nelas estão imbricadas. Encontro também uma aproximação com o pensamento de George Mesmin, que diz que só se guarda na memória lugares e lugares são espaços vividos. Portanto, me aproximo também do pensamento do geógrafo Milton Santos quando dizia, que espaço como conceito geográfico, é o espaço humano. Esse embrenhar de caminhos me leva a repensar as relações num espaço coletivo. Em se tratando da docência, o espaço da escola se torna um campo propício de investigação, a partir dos sujeitos que num determinado espaço-tempo lá vivenciaram seus sonhos e angústias.

Nesse sentido, eleger o Instituto de Educação do Rio de Janeiro como *locus* da pesquisa tem, primeiramente, um significado histórico. O Instituto de Educação é uma escola Normal, que durante três décadas foi a escola Normal da Capital Federal, e se tornou um modelo de excelência de formação docente, responsável pelo quadro de professores da escola pública do Distrito Federal, uma vez que, a entrada das alunas se dava automaticamente após o término do curso.

De outra parte, ter como *locus* da investigação o Instituto tem para mim, como pessoa, um significado único, por ter sido, também, a minha escola no então curso ginásial. Passear pela narrativa memorativa das professoras entrevistadas foi um tempo de ressignificação e reflexão do meu tempo naquela escola e das representações que carrego comigo no meu percurso profissional. Vale dizer, então, que as histórias narradas passam a ter um significado mais amplo do que somente de quem narra, pois é a história privada imbricada com os diversos campos sociais por que atravessamos.

O trabalho representa, portanto, uma contribuição para refletirmos os espaços de formação docente e sugere uma reflexão à cerca das implicações que a escola como lugar de memória transmite para a constituição das identidades.

Buscamos, assim, entender como se constituíram os processos identitários dessas ex-alunas, hoje professoras, com a Instituição. Esta pesquisa, portanto, se insere no tema formação de professores, partindo dos relatos orais, numa perspectiva dos estudos da memória como fonte para uma pesquisa de comportamentos socioculturais. De início, procuramos conceituar identidade, uma vez que a memória, por mais particular que se mostre, remete-se a um grupo; ou seja, traz em si campos sociais vivenciados pelos indivíduos com os quais eles se identificam. Para tal, tomamos como referência os campos: pessoal, social e profissional. Partindo das narrativas memorativas das professoras, ancoramos a análise nos modos singulares como cada uma construiu seu percurso de vida. Percebemos, então, que compreender a relação da memória das ex-alunas do IERJ, do Curso de Formação de Professores, no período de 1970 a 1996 com as suas trajetórias profissionais é encontrar relações entre as pluralidades de identidades que atravessam toda uma vida e as constituem como indivíduos, a partir dos variados papéis que desempenham durante suas trajetórias de mulher, filhas, mães e profissionais¹.

O estudo buscou, então, como perspectiva metodológica, os caminhos dos relatos orais, entendendo que cada professora ao narrar sua trajetória nos sugere caminhos de interdependência que, como enfatiza Elias (1994), se relaciona às construções sociais, fazendo parte de um processo de construção identitária.

Assim, após uma minuciosa revisão bibliográfica em teses e dissertações, que tiveram como investigação o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e do reconhecimento de como se apresentava o Instituto e a profissão de professora nos jornais, na época do nosso recorte temporal, iniciamos a pesquisa de campo. De início, pensamos em nos reportar ao próprio Instituto para, através da busca em arquivos da instituição, chegarmos a uma listagem das professoras que haviam feito sua formação inicial no IERJ, além de um reconhecimento do período estudado a partir do olhar da própria escola, via documentos internos. Tal caminho nos pareceu demasiadamente longo para o tempo que tínhamos para a elaboração do presente estudo; partimos, então, para encontrarmos as professoras a partir de seu local de trabalho, ou seja, as

¹ A descrição dos diversos papéis foi colocada no gênero feminino por fazer parte do universo da pesquisa um grupo só de mulheres e que quando se apresentam fazem questão de sinalizarem que ser professor das séries iniciais, mesmo ainda hoje, é um universo marcadamente feminino.

escolas da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro. Nesse sentido, elegemos, aleatoriamente, escolas para as quais encaminhamos uma carta, apresentando o propósito da entrevista, os objetivos da pesquisa e um convite às professoras que tivessem estudado no IERJ, no nosso recorte temporal, para participarem da presente pesquisa. Dessa primeira tentativa, encontramos algumas professoras dispostas a participarem, mas em número ainda reduzido, pois algumas professoras nos relatavam dois fatores preponderantes para não fazerem parte do presente trabalho: falta de tempo e não se sentirem preparadas para tal atividade. Recorremos, portanto, a uma busca mais informal a partir de conversas com uma ou outra professora. Assim, elegemos as professoras Marta, Carolina, Tereza, Sandra, Carmem, Cristina, Maria, Paula, Julia e Nádia que, com suas narrativas memorativas, nos possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada a partir das narrativas de um grupo de dez **professoras** (tratando-se, portanto, de um universo feminino) que na sua maioria trabalham ou trabalharam, em escolas públicas municipais na cidade do Rio de Janeiro. Todas as professoras fizeram sua formação inicial para o magistério no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, durante o período de 1970 a 1996. Das professoras participantes da pesquisa, apenas uma não concluiu o ensino superior, embora tivesse feito uma iniciação. Uma outra professora tinha o desejo de fazer pós-graduação e, durante esta pesquisa, se preparava para cursar o Mestrado. Apenas uma delas, após a conclusão do ensino médio, não se iniciou no magistério. Duas professoras trilharam outros caminhos profissionais, após um período inicial no magistério.

A partir da concordância em participarem da presente pesquisa, iniciamos encontros individuais em que as professoras narravam suas histórias tendo como ponto de partida a escolha da profissão, passando pelo seu espaço-tempo do IERJ e as trajetórias profissionais. As narrativas foram gravadas e transcritas para, então, analisarmos a partir da perspectiva dos estudos da memória. As professoras foram percorrendo os caminhos sinuosos das suas memórias e nos sugerindo modos de ser e estar na profissão. Vários autores apontam à importância de se reconhecer o professor e suas práticas, através das histórias de vida, alegando que o ser professor está intimamente relacionado com o ser pessoal e social. Entendemos que as nossas histórias podem ser, também, aquelas da família, da escola, da profissão e do trabalho.

Nóvoa (1992), em seu trabalho *Os professores e as histórias da sua vida*, observa que há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo

do processo de ensino. As suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam são decisivos neste processo. Assim, “[...] *não é apenas uma parte de nós que se torna professor, escreveu Sylvia Ashton Warner.*” (NÓVOA, 1995 p.82).

Não é possível, portanto, separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais muito exigentes do ponto de vista da relação humana. “*O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor*” (NIAS apud Nóvoa 1995 p.9).

Entendemos que a perspectiva desses autores é de que nos constituímos a partir dos diversos campos sociais que experimentamos e, neste particular, sinalizam que a escola é um dos caminhos seguidos e não o único para nos constituirmos professores. A escola, porém, também não pode ser entendida só na sua dimensão de constituição de um saber científico. É importante percebermos que outras dimensões se tornam constitutivas no espaço-tempo escolar e também não só nele.

Nesse caminho, a presente pesquisa tem como metodologia as histórias de vida. Partindo das narrativas memorativas orais das professoras, ancoramos a análise, tendo como referencial os estudos da memória para uma pesquisa de comportamentos socioculturais, nos modos singulares como cada professora construiu seu percurso de vida evidenciando as dimensões pessoal, social e profissional de cada uma. As representações das memórias dessas professoras, entre outras razões, nos permitem criar conhecimentos de personagens quase invisíveis e que, muitas vezes, se tornam registros de modos de ser e práticas pouco notadas, seja por serem muito comuns ou porque, na generalização, foram esquecidas.

Halbwachs (1990) sinaliza que a memória dos indivíduos não depende exclusivamente de sua subjetividade, mas de seus relacionamentos com a família, com a escola, com a classe social, com a profissão e com o trabalho. Portanto, podemos entender que os estudos de memória nos levam a ressignificar processos identitários.

Nessa perspectiva, segundo a Antropologia, a identidade tem ao mesmo tempo uma dimensão individual e uma dimensão coletiva. No campo individual, a identidade se vincula ao que o indivíduo pensa que é, as idéias e representações que desenvolve sobre si mesmo. No campo coletivo, direciona os papéis que cada indivíduo desempenha em cada grupo social ao qual pertence, seja de uma nacionalidade, de um gênero, pai ou mãe, filho ou filha, pertencente a uma ou outra associação social ou profissional. Assim, os modos como se vive cada papel

influenciam mutuamente tais papéis. Dessa maneira, a identidade se constrói pela interação dos grupos aos quais cada indivíduo pertence. Significa perceber que não existe uma identidade para cada indivíduo e, sim, identidades que se articulam e se transformam no tempo.

Nesse caminho, podemos entender os aportes de Elias (1994) sobre a questão da interdependência, explicada pelo conjunto de relações que os mesmos tecem entre si, formando diferentes grupos sociais, cada qual com sua dinâmica específica. Norbert Elias observa que todos temos funções não estanques, ora estamos numa posição, ora estamos em outra, mas o fundamental é que desempenhamos funções em relação a outros indivíduos. Todas as funções sociais são interdependentes. E cada uma dessas funções está relacionada com terceiros, *“cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras”* (ELIAS, 1994 p.23).

Hall (2000) salienta que a identidade é marcada por meio de símbolos, e inserida num contexto social, com significados atribuídos pelos seus participantes. A identidade é, portanto, marcada pela diferença e é entendida por aquilo que se é, e a diferença pelo que não se é. Em geral, se considera diferença como um produto derivado da identidade. Assim, identidade é o ponto de referência para se definir diferença. Isso traz implicações ao se tomar aquilo que se é como sendo a norma pela qual se descreve ou se avalia o que não se é. A identidade e a diferença são interdependentes, conforme a concepção estruturalista de base lingüística, e é apenas por meio da fala que se institui como representação. Dessa forma, é a partir da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Assim, quem tem poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.

Entendemos que o social e o simbólico são diferentes, mas necessários para construção e manutenção das identidades. As identidades não são unificadas. As pessoas assumem e se identificam para poder incorporá-las. A representação da identidade inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-se como sujeitos. Todos os contextos culturais têm seus controles e expectativas, imaginários e promessas de realização. Toda prática social é simbolicamente marcada.

Stuart Hall entende identidade tomando como ponto de partida a questão de quem e o que se representa quando se fala. Também observa que é importante entender que sua constituição é dinâmica e não fixada na rigidez da oposição binária, tal como a dicotomia (nós/eles). As sociedades modernas não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades

fixas, mas uma pluralidade de centros. Não existe mais uma única força, determinante e totalizante, tal como a classe social no paradigma marxista, moldando todas as relações sociais, mas uma multiplicidade. O indivíduo pertence a diversas instituições diferentes denominadas por Bourdieu de *Campos Sociais*², como, por exemplo, a família, a escola, grupos de colegas e partidos políticos. Posiciona-se em diferentes momentos e lugares diferentes, exercendo diversos papéis conforme as circunstâncias. Daí, a presente pesquisa buscar trabalhar com as histórias de vida das professoras que narrando suas histórias nos rerepresentam os diversos *campos sociais* que as constituem.

A memória, a partir das histórias de vida, expressa o tempo como o tempo do significado, da emoção. Diferentemente do tempo racional, de um fato através do outro, de um tempo linear que hierarquiza acontecimentos uns sobre os outros. A memória sobre o olhar das histórias de vida nos possibilita buscar entender o presente e o futuro a partir do passado, não como fatalidade ou determinismo, mas sim como resultado de escolhas sociais. Nesse caminho, tomamos novamente como perspectiva o referencial de Norbert Elias quando se refere ao seu método de explicação sociológica designado, por ele, como método das configurações, expresso pelo “*entrelaçamento de incontestáveis interesses e intenções individuais resultando em algo que não foi planejado e nem foi intenção de qualquer desses indivíduos, mas aconteceu a despeito de suas intenções e ações.*” (ELIAS, 1993b p.140).

A partir dessa perspectiva, as identidades de cada indivíduo vão se mesclando com múltiplos “nós”, que são caracterizados pelas relações familiares, de classe, de gênero, características outras, crenças. Cada “nó” desses é encontro de possibilidades, mas também de rupturas, formando assim as diversas identidades que se constituem em cada um de nós. Enfim, somos constituídos não de uma, mas da multiplicidade de identidades. Assim, este estudo entende que focar a perspectiva de histórias de vida é um convite a perceber a história de professores diferentemente de uma compreensão unidimensional que os vê apenas pela dimensão profissional.

Tratando-se da estruturação da presente pesquisa, ela é constituída de três capítulos. O capítulo primeiro *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: (des) caminhos de uma escola de professores* apresenta o *locus* da pesquisa, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Os dois

² Unidades através das quais, na teorização de Pierre Bourdieu, se divide a sociedade: campo político, campo científico, campo artístico, campo educacional, entre outros.

outros capítulos *Histórias de vida das professoras: caminhos da memória do Instituto de Educação do Rio de Janeiro* e *Histórias de vida das professoras: trajetórias profissionais imagens de um caleidoscópio* apresentam as narrativas das professoras e, conforme vamos percebendo pontos de confluência, mas também pontos de ruptura, vamos desenvolvendo a análise da pesquisa a partir do referencial dos estudos da memória. Conforme sugerem os relatos, procuramos destacar os olhares das professoras para a escola como lugar de memória de quando eram alunas e para a escola como lugar da profissão no tempo de suas trajetórias profissionais.

O capítulo *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: (des) caminhos de uma escola de professoras* está dividido em três seções. Na seção (1) *A formação docente frente às leis: avanços e retrocessos*, apresentamos leis e decretos que tratam da formação docente para as séries iniciais. Na seção (2) *O que dizem as pesquisas sobre o Instituto de Educação (IERJ)*, enfatizamos os trabalhos observados na revisão bibliográfica. Nessa seção, optamos por fazer um breve parágrafo apresentando cada estudo analisado e o que se mostrou pertinente para um aprofundamento da presente pesquisa. Reconhecemos, portanto, uma lacuna do discurso das professoras formadas nos anos de desvalorização da instituição e da profissão, sobretudo quando o Curso Normal é transformado em Habilitação para o Magistério. Na seção (3) *O Instituto de Educação (IERJ) nos Anos Dourados*, optamos por recriar a ambiência institucional dos chamados *Anos Dourados*³, por ser representativo de uma época de valorização e prestígio tanto da instituição como da profissão. Reconhecer este período se mostra pertinente para o presente estudo uma vez que o nosso recorte temporal é marcado por um período de desvalorização e descrédito, tanto do Instituto como da profissão, em contraposição aos chamados *Anos Dourados*.

No capítulo *Histórias de vida das professoras: caminhos da memória do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*, apresentamos as narrativas memorativas das professoras, representando suas lembranças de alunas do Instituto. Nesse capítulo, dividido em duas seções,

³ Os chamados *Anos Dourados* do Instituto de Educação são representados, sobretudo pela década de 1950. Período em que a Instituição era reconhecida como modelo de formação e a profissão de professora era também reconhecida pelo seu prestígio na sociedade. A aluna, normalista, era representada pela menina estudiosa e disciplinada que tinha como perspectivas ao terminar o curso Normal promover a educação das crianças, promovendo a transformação social através da educação. Tanto a Instituição como as alunas, futuras professoras, tinham o reconhecimento do Estado e da sociedade da importância do curso e da profissão para o país. Este período coincide com a chamada Era de Ouro que Hobsbawm (1995) afirma ter sido um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população. Assim, caracteriza-se uma época de prestígio e glamour como uma época de brilho, ou seja, dourada.

evidenciamos, na seção (1) *As escolhas representando sentimentos e caminhos a seguir*, as questões referentes à escolha do curso perpassando pela escolha da instituição, já que o Instituto durante várias décadas representou um modelo de escola de formação. Destacamos, também, a temática da feminização do magistério, por ter sido um tema recorrente nas narrativas. Partimos, então, para a seção (2) *os caminhos da memória dos tempos de aluna*, em que destacamos as narrativas memorativas do espaço-tempo escolar da cada professora. Nessa seção analisamos inicialmente como se deu o ingresso de cada uma, quais os sentimentos e representações que afloraram nas suas lembranças e tratamos também da temática da importância da arquitetura escolar que silenciosamente cria representações e significados. Reconhecemos as interações sociais desenvolvidas no âmbito escolar, ou seja, a dimensão do relacionamento humano como fazendo parte de uma cultura pedagógica. Um outro tema que aparece nas narrativas das professoras e que sinalizamos é a questão das festas como rituais de uma tradição. Em suma, nesse capítulo procuramos significar modos e maneiras de como essas professoras constituíram nas suas lembranças o seu espaço-tempo de formação inicial no Instituto.

O capítulo *Histórias de vida das professoras: trajetórias profissionais - imagens de um caleidoscópio*, tem duas seções. Na seção (1) *Os caminhos das trajetórias profissionais ressignificando os caminhos da memória dos tempos de aluna*, evidenciamos as trajetórias profissionais das professoras ressignificando a formação de professores e os modos e formas das professoras pensarem e agirem. Aqui, retomamos as narrativas memorativas das professoras enquanto alunas para buscar os processos identitários evidenciados. Na seção (2) *Modos e formas das professoras se apresentarem*, evidenciamos as imagens que as constituem enquanto professoras e sugerem como se apresenta a instituição formadora e até questões mais amplas da política educacional, focadas a partir do olhar de cada uma.

Na conclusão, a partir das histórias de vida intercaladas e do referencial dos estudos da memória, salientamos que a realidade constituída não pode ser uma, mas sim apresenta aspectos positivos e negativos de acordo com o olhar de quem a vivenciou. É a partir desse olhar que identificamos a sua inserção no mundo, especialmente em sua vida profissional.

2.0 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: (DES) CAMINHOS DE UMA ESCOLA DE PROFESSORES

Neste capítulo, dividido em três seções, trataremos de focar o estabelecimento de ensino, no caso específico, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A seção (1) *A formação docente frente às leis: avanços e retrocessos*, apresenta uma síntese da formação docente frente às leis, tratando especificamente do IERJ. A seção (2), *O que dizem as pesquisas sobre o Instituto de Educação (IERJ)*, faz uma apresentação das pesquisas relacionadas ao tema, constituindo a revisão bibliográfica. Nessa seção, ao apresentarmos em linhas gerais os trabalhos estudados, destacamos algumas contribuições para nosso estudo. Na seção (3) *Instituto de Educação (IERJ) nos Anos Dourados* apresentamos o Instituto no período histórico conhecido como *Anos Dourados*, que iremos mais adiante apresentar. Elegemos como referencial deste tempo os discursos produzidos nos diversos jornais escritos pelas próprias alunas do Instituto, utilizando a pesquisa de Martins (1996).

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS LEIS: AVANÇOS E RETROCESSOS

Neste capítulo, em que buscamos reconhecer a história do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, iniciamos com um breve histórico das leis que tratam da formação docente para as séries iniciais, desde a criação das primeiras Escolas Normais no Brasil até a oficialização dos Institutos Superiores de Educação no ano de 1996.

É na passagem do Império para República que, buscando a expansão da escola primária, tem-se a necessidade de criar uma escola de professores. Wojciech (1998), pesquisando sobre a institucionalização da Escola Normal no Brasil⁴, salienta que a Reforma Leôncio de Carvalho, de

⁴ Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada no IV Congresso Ibero-americano de História de la Educación Latino Americana, realizado em Santiago do Chile, de 24 a 29 de maio de 1998.

1879, exprime institucionalmente os anseios de renovação educacional, concomitantes aos movimentos políticos e econômicos em busca de uma nova ordem social para a nação brasileira, que ocorreram no início daquela década e desembocaram na abolição da escravatura e na constituição de um governo republicano no final da década seguinte.

Tratando-se da formação docente, a primeira Escola Normal data de 1834, sediada em Niterói, mas só em 1876 foi criada a primeira em caráter oficial, no então Município Neutro da Corte. Sua instalação, porém, só se concretizou em 1880. A escola, de acordo com o decreto n.º 7.684, compreendia dois estabelecimentos : um para rapazes e outro para moças, em regime de internato. O curso era de três anos, sendo que os dois primeiros anos habilitavam para o magistério primário; a conclusão dos três anos habilitava ao magistério do segundo grau. Diversas reformas educacionais aconteceram, porém sem modificar significativamente a estrutura e composição do curso. Encontrava-se, portanto, uma insatisfatória duração do curso e inadequado equacionamento dos estudos pedagógicos em relação aos de cultura geral, com reflexos negativos na formação específica dos professores. Em vários pontos do país, clamava-se pela conveniência de emprestar-se maior teor qualitativo à formação específica para o magistério e, mesmo, ao aperfeiçoamento da função docente.

É na passagem da década de 1920 para a década de 1930 que se consolida a formação de professores com a criação dos Institutos de Educação em vários pontos do país. Tratando-se particularmente da formação de professores do então Distrito Federal, tem-se o artigo n.º 3.810, de 19 de março de 1932, que “*Regula a Formação Técnica dos Professores Primários, Secundários e Especializados para o Distrito Federal*” com a prévia exigência do Curso Secundário. Assim, criou-se o Instituto de Educação, em substituição à antiga Escola Normal, e estabelecimentos anexos.

O corpo docente constituiu-se de professores titulares e professores assistentes. Contava também com preparadores, monitores, de acordo com a composição das seções, todos sobre a coordenação do professor-chefe. Complementavam essa estrutura escolar outros cargos como: pessoal de escritório e apoio e os inspetores de disciplina.

O Instituto de Educação recebeu uma construção própria com o propósito de aí se instalar uma instituição educacional complexa. Encontramos, assim, o prédio da rua Mariz e Barros, na Tijuca, composto de numerosas salas de aulas, gabinetes de direção, salas de professores, auditório, biblioteca de expressivo acervo, observatório meteorológico, laboratórios

especializados, ginásio de esportes, equipamentos e material didático rico e atualizado. Tratando-se da localização do prédio e do projeto arquitetônico, Escolano (1998) apoiando-se na perspectiva do arquiteto Enriques M. Repullés, autor de projetos arquitetônicos escolares na Europa no final do século XIX, diz que os prédios escolares deveriam se localizar em áreas centrais, de onde se originavam seus alunos. Podemos, então, entender a localização do Instituto justamente numa área próxima à Estação de Ferro da Leopoldina, o que assegurava o acesso à periferia; mas também não muito distante do centro e da zona Sul, como também dos bairros próximos à Tijuca, que eram servidos por linhas de bondes eletrificados. Quanto ao projeto arquitetônico, Agustín Escolano sinaliza que a arquitetura não é neutra, ou seja, que ela carrega símbolos e representações nos espaços elaborados. O projeto do espaço escolar, portanto, é reconhecido como uma maneira de ser do currículo oculto. Assim, o prédio, com sua arquitetura imponente, sugeria uma representação sagrada da instituição e, por consequência, da imagem do professor.

O Instituto de Educação tinha, portanto, por finalidade ministrar educação secundária a ambos os sexos, preparar professores primários e secundários e manter cursos de continuação e aperfeiçoamento para professores. A Instituição era formada de uma Escola Secundária e de uma Escola de Formação de Professores, tendo como prédios anexos, para fins de experimentação, demonstração e prática de ensino, um jardim de infância e uma Escola Primária (Grupo Escolar). A Escola Secundária, mesmo sendo autônoma e com finalidade própria, servia também como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos de formação de professores secundários.

A iniciativa de ter a formação de professores elevada a nível superior foi proposta por Anísio Teixeira e concretizada com o decreto nº 5.513, de 04/04/1935. Tal decreto criou a Universidade do Distrito Federal, a ela sendo incorporado o Instituto de Educação, através de sua escola de professores, que passou a chamar-se Escola de Educação⁵, mantidos os objetivos fixados pelo decreto nº 3.810, de 10/03/1932.

O educador Anísio Teixeira tinha como pensamento fazer do Instituto uma escola de pensamento e ação. Assim, sendo o Instituto de Educação formado pelos estabelecimentos de

⁵ Na vigência do regime ditatorial de Getúlio Vargas, o então ministro da educação Gustavo Capanema reorganizando a Universidade do Distrito federal, através do decreto nº 6.215 de 21/05/1938, retirou do Instituto de Educação o curso de formação de professores secundários, anexando-o à Faculdade de Educação.

ensino que iam do jardim de infância à escola Normal, Anísio propunha que a cultura pedagógica se constituísse a partir do reconhecimento dos “problemas da vida prática”, experimentados e vivenciados nos estabelecimentos anexos. O Instituto fora proposto como um espaço para se repensar e refletir o cotidiano educacional. Assim, os estabelecimentos anexos se articulavam com a escola Normal e entre si. Para tanto, cada anexo tinha uma direção que se remetia à direção geral de toda a congregação. A organização escolar, desde a organização do calendário escolar até os espaços reservados para discussões, reflexões e avaliações, era compartilhada por representantes de todos os segmentos de ensino. Anísio enfatizava com essa ação que a formação não deveria ser só uma aplicação de métodos e teoria e, sim, uma reflexão que possibilitasse a recriação e não apenas a aplicação técnica das diversas teorias apresentadas.

Nunes (2000) observa que o Instituto criou uma imagem de professor bem distante daquela outra, sofredora e pungente, forjada nas áreas mais empobrecidas do Brasil. A escola de professores não se confundia mais com “um ginásio para moças”. As representações do professor e da instituição formadora, diferentemente das outras existentes no país (exceto São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), foram se constituindo em novos espaços de saber, atitudes e comportamento tanto dos professores como dos alunos e que por fim se estendiam à sociedade. Assim, as representações dos professores primários passaram a encontrar um lugar de valorização e prestígio, assim como a instituição educacional. Entendemos que essas transformações foram se constituindo em novas imagens positivas que até hoje encontramos povoando o imaginário desse ou daquele professor.

Já em 1946, temos a primeira Lei Orgânica do ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946). Até a data desta lei, a regulamentação e as mudanças no ensino Normal eram da competência de cada estado. A partir desta nova diretriz, o ensino Normal passou a ser de responsabilidade do governo federal e adotava as seguintes medidas: promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

A lei Orgânica do Ensino Normal, de agosto de 1946, foi a base do Regulamento do ensino Normal do Instituto de Educação, bem como do Regulamento do ensino Normal do Distrito Federal, de 1948, que organizou, além do Curso do Instituto, a também recém-criada Escola Normal Carmela Dutra e as escolas Normais particulares. Assim, o Instituto, além de

cumprir as três finalidades já expostas, deveria também promover a especialização e aperfeiçoamento do magistério.

Tratando-se das especificidades da Lei Orgânica no Instituto de Educação, encontramos registros, na pesquisa de Martins (1996), de que a referida lei tornou-se um entrave a uma formação mais significativa no currículo de formação de professores primários. Havia uma centralização nas decisões sobre o programa das disciplinas nas mãos do diretor do Instituto, que se subordinava ao secretário Geral de Educação e Cultura. Dessa forma, como salienta Ângela Martins, qualquer decisão de mudança ficava exclusivamente nas mãos do diretor; ou seja, mudanças só se concretizavam se estivesse em consonância com os critérios e concepção pedagógica do diretor. Além disso, percebemos a cristalização de uma visão “humanística enciclopédica”, que nem de longe lembrava o sonho de Anísio Teixeira de unir “arte e ciência” na formação do educador primário.

Não podemos esquecer, como ressalta Angela Martins, que a Lei orgânica também tinha como finalidade reforçar as atividades “para-escolares” e extracurriculares que possibilitaram uma maior sociabilidade e cooperação entre as alunas. Para essas atividades o Instituto manteve um Grêmio Cultural.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/61 representou um passo na tentativa de unificar o sistema escolar, mas manteve a diferenciação. Assim, as faculdades continuaram formando professores para o ensino secundário e os Institutos de Educação formando professores para as séries iniciais, além de continuarem (desde a Lei orgânica de 1946) a oferecer cursos de especialização para o professor primário e a habilitação de administradores escolares.

Em 1968, a reforma universitária oportunizou que a formação de professores para as escolas Normais fosse feita nos cursos de Pedagogia. Em 1969, o parecer CFE nº 252/69 junto com a Resolução nº 02/69 reformulam o curso de pedagogia, e um dos itens abria a possibilidade do curso formar professores para as séries iniciais. Neste sentido, cria uma duplicidade de caminhos para a formação do professor das séries iniciais: ou através dos Institutos de Educação e das Escolas Normais, ou através dos cursos de Pedagogia. Fica, assim, a formação podendo ser exercida por um curso de nível médio ou por um curso superior, como é o de Pedagogia. “*Nesse momento, o Instituto se viu secundarizado e teve que dividir a formação com as faculdades de Pedagogia*” (NUNES, 2003 p.56).

Pouco tempo depois, a lei 5692/71 determinou a formação mínima para o exercício do magistério, falando em estudos adicionais, que poderiam ser objeto de aproveitamento em cursos anteriores, e seriam realizados nos Institutos de Educação. A referida lei nos leva a uma estruturação da carreira do magistério, uma vez que a remuneração passaria a ser fixada não pelo grau em que atuasse o professor e, sim, pela sua qualificação em cursos de aperfeiçoamento ou especialização. Por outro lado, um dos itens mais significativos da referida lei é a questão da qualificação para o trabalho, criando o “ensino profissionalizante” como obrigatório. Assim, acaba-se com a especificidade da profissionalização do curso Normal, transformando-o numa habilitação entre tantas outras.

Já a partir da década de 1980, tem início um movimento nacional que começa a traduzir a insatisfação com o que se apresenta na educação. A constituição de 1988 encaminha o fórum de debate para uma nova LDBEN que se concretiza em 1996. Foi, então, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, em 1990, e da própria aprovação da LDB em 1996, que a formação de professores tornou-se um tema central considerando-se os apelos da sociedade como um todo. Tratando-se da formação dos profissionais da educação, a LDBEN 9394/96, no seu artigo 62, diz que a mesma se dará em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Assim, o curso de Pedagogia é descaracterizado como o formador de professores, mas transfere-se essa incumbência para os Institutos Superiores de Educação, com seus Cursos de Normal Superior, que retiram da Pedagogia a função de formar o professor para formar apenas o especialista em educação. No entanto, tal fato é revisto pelo decreto 3554/00, que salienta uma formação dos professores *preferencialmente* no curso Normal Superior, abrindo, assim, um precedente para que a Pedagogia continue formando o professor.

De outra parte, além do Curso Normal Superior, os Institutos Superiores de Educação poderão congregam em sua estrutura, licenciaturas plenas que atendam à demanda da educação básica, bem como cursos de formação continuada, para complementação de estudos, entre outros.

2.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (IERJ)

Iniciando uma revisão bibliográfica sobre teses e dissertações sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, observamos um número bastante significativo de estudos sobre a formação de professores na instituição que descrevemos no seguinte quadro:

- Historia do IERJ / projeto educacional de Anísio Teixeira
- Historia do IERJ até os *Anos Dourados* / valorização da profissão e da instituição
- Historia do IERJ pós LDBEN/ 71 desvalorização da profissão e da instituição
- Revitalização da Escola Normal e em particular do IERJ

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Permanente (NEPEP) tem um estudo intitulado: *O Resgate da Memória do Instituto de Educação do Rio de Janeiro de 1930/1970*. VILLAS Boas, Sarahyba e Lima (1994) apresentam, neste estudo, a Instituição como marco do ensino daquela época e sinalizam que a descontinuidade do Instituto enquanto instituição formadora se deu, em parte, pela entrada de alunos que detinham um capital cultural e social diferente daquele a que a escola estava acostumada, embora enfatizem que seria de responsabilidade da escola recriar aquela escola.

A leitura dos estudos acima especificados nos serviu para tomarmos conhecimento de como se processava a organização escolar do Instituto no período analisado. Nesse estudo as autoras fazem uma minuciosa descrição de fatos e acontecimentos legislativos e suas aplicações na organização escolar. O que nos pareceu fundamental, nesta leitura foi a observação das autoras de que como o perfil socioeconômico e cultural dos alunos se modificou, a partir dos anos de 1970, o que contribuiu fundamentalmente para a descontinuidade da Instituição, embora fosse de responsabilidade da mesma sua recriação. Essa sinalização, das pesquisadoras, nos aguçou a buscar reconhecer quem eram esses alunos, como se posicionaram profissionalmente e como era o olhar memorativo, desses alunos, hoje professores, para com seu espaço-tempo escolar.

Um outro estudo, do mesmo núcleo, NEPEP, da UERJ, chama-se: *A Professoranda do Instituto do Rio de Janeiro: realização e frustração de suas expectativas*. Nesse último, Lima (1989) coordena um grupo, que enfoca a questão da professoranda do IERJ no ano de 1987, a

partir de um relatório respondido por professorandas do Instituto em que sinalizam desde a escolha do curso até as experiências acontecidas e vividas neste espaço escolar. O estudo citado, percebe a ausência de um projeto comum que abarcasse, sem unificar, as ações no interior da instituição e a comunidade. Assim, retratam a necessidade de se redesenhar a linha pedagógica da escola.

O estudo de Arminda Lima nos deu suporte para entender o período estudado, a partir do olhar de quem lá vivia. Na sua pesquisa, os resultados conclusivos oferecem material para refletirmos aspectos significativos das experiências vividas pelas professorandas num determinado ano, no caso, o ano de 1987. Tais aspectos envolvem a escolha do curso, abrangendo também a cultura pedagógica e as questões curriculares.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, encontramos o estudo de Accácio (1993) *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)* que trata de realizar uma análise histórica da formação do professor primário no Rio de Janeiro. Resgata a organização e transformações por que passou o Instituto de Educação do Rio de Janeiro desde a criação até a sua integração na Universidade do Distrito Federal. Trabalha os aspectos que impulsionaram a construção da profissão do magistério primário, dando ênfase ao período de 1927 a 1937.

O estudo de Liéte de O. Acácio foi importante para o presente trabalho na medida que apresenta uma análise histórica da formação docente e da criação do Instituto de Educação. A partir dessa pesquisa iniciamos um breve estudo da história da Instituição e da formação docente no antigo Distrito Federal.

Encontramos também na UFRJ um segundo estudo de autoria de Campos (1995) intitulado: *Concepção de Homem e Educação – uma reflexão como ponto de partida para revitalização da Escola Normal*, em que investiga a concepção de Homem dos docentes dos Cursos de Formação de Professores, em nível de segundo grau, e estabelece uma relação entre essa concepção e os tipos de educação conservadora e transformadora.

A pesquisa de Inez Campos nos possibilitou estudar como se apresentava a educação no nosso recorte temporal a partir da concepção de Homem dos docentes, em que faz uma comparação entre a educação tradicional e a emancipatória.

Devemos destacar, da revisão feita na UFRJ, o trabalho de Martins (1996), *Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco*, em que, segundo a perspectiva da história cultural contemporânea,

sugere as crenças, os valores e as representações que fundamentaram as propostas educacionais para a formação de professores no IERJ nos chamados *Anos Dourados* que contrasta com os *Anos de Zinco*⁶, caracterizados pela desvalorização do magistério, da profissão e da instituição. Assim, Angela Martins parte da compreensão de que “tipo de cultura pedagógica” foi desenvolvida no Instituto e como essa cultura contribuiu para a formação da identidade do professor das séries iniciais. Toda essa investigação aconteceu graças ao trabalho minucioso de garimpagem das propostas educativas e fundamentalmente por meio dos discursos de professores e alunos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

A pesquisa de Angela Martins foi bastante importante para o presente estudo, uma vez que a autora investiga a história dos valores, crenças e representações que embasaram a proposta pedagógica do Instituto de Educação. O capítulo dos *Anos Dourados aos Anos de Zinco* em que Angela Martins apresenta valores e crenças, a partir dos recortes de jornais produzidos na época pelas alunas, nos foi fundamental para reconstituirmos as representações do Instituto, a partir do olhar de quem estava lá vivenciando e experimentando os *Anos Dourados*.

Encontramos na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) o estudo de Lélis (1983) *Da denúncia ao Anúncio*, em que trata da formação da professora primária, enfocando uma visão da prática pedagógica e suas contradições no interior da escola. Parte-se de uma pesquisa feita numa escola de segundo grau da Habilitação ao Magistério das séries iniciais de primeiro grau. O estudo de Isabel Alice Lélis nos deu o aporte para reconhecermos os modos como se apresentava a prática pedagógica na escola.

Um outro estudo observado foi o organizado por Mediano (1988), *Revitalização da Escola Normal – relatório de pesquisa* que procura, a partir das questões observadas, tentar entender em que consistia o processo de revitalização da Escola Normal, movimento que vinha acontecendo desde 1982.

O trabalho de Mediano nos apontou que a grande questão seria buscar entender como se daria a transformação da escola normal e, para tanto, o estudo citado perpassou pelos conceitos de poder e saber. Poder, entendido em como se distribuía o poder na Escola Normal; saber, entendido como a escola se organizava para o processo de aprendizagem. Num segundo momento, a pesquisa aponta que não só as questões relativas ao compromisso político e de

⁶ Anos de Zinco representa o período de crise da Instituição e que se inicia já em meados dos anos 60, quando encontramos alguns indícios desta ruptura. Tanto a instituição como a profissão começam a perder seu lugar social e percebemos que a partir da LDBEN/71 culmina um marco de descontinuidade e identidade.

competência técnica devem ser privilegiadas, mas também a dimensão do relacionamento humano deve ser analisada. Tal pesquisa se estruturou, a partir de depoimentos de alunos e professores que experimentavam esses papéis nas escolas Normais pesquisadas.

O trabalho organizado por Mediano se mostrou interessante para a presente pesquisa na medida que apontava dimensões políticas, técnicas e relacionais como caminhos para a revitalização da escola Normal. Outro aspecto significativo foi o de sinalizar que cada escola possui suas especificidades em relação às dimensões investigativas, o que leva a refletir sobre o olhar não fixo para o que se apresenta, assim como as verdades que se dizem únicas.

Um terceiro estudo observado foi o de Schaffel (1999) *O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a Construção de uma Identidade Profissional (1930-1960)* em que apresenta como objeto de estudo o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, como um estabelecimento de ensino público que, em determinada época, se constituiu em *locus* exclusivo de formação do professor primário no antigo Distrito Federal.

O estudo de Sarita Schaffel se tornou importante na medida que a autora, trabalhando com a metodologia da história oral, nos apresenta a instituição, dos anos de 1930 até os anos de 1960, a partir do olhar das entrevistadas; nesse sentido, a apreensão do trabalho serviu de pano de fundo para reconhecermos o Instituto na fase anterior ao nosso recorte temporal, uma vez que o presente trabalho busca uma leitura de quem fez a história.

Na revisão bibliográfica da PUC - RJ destacamos também o estudo de Lopes (2003) *A oficina de mestres do Distrito Federal: história, memória e silêncio sobre a escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932 – 1939)* em que apresenta uma reflexão sobre a primeira experiência de formação de professores para as séries iniciais no Brasil em nível superior.

Essa pesquisa foi interessante para nosso estudo por reconhecer o Instituto como um lugar de memória da formação docente e por se tratar de um estudo que tinha como referenciais os estudos da memória e da história cultural; portanto, encontramos uma ponte de aproximação com que pesquisávamos. Vale dizer que leituras de estudos sobre o Instituto foram contribuições importantes na medida que fomos experimentando vários olhares sobre tempos que se aproximavam mas que também se distanciavam.

Como podemos observar, esses estudos, no que se referem à formação de professores e sobretudo ao Instituto de Educação, têm-se preocupado em sinalizar o olhar das professoras

enquanto alunas, em referência aos anos em que o Instituto e a representação da professora eram positivos. Assim, encontramos os estudos de Sarita Schaffel e Angela Martins. Tratando-se do período marcado pela desvalorização tanto da representação da professora como da Instituição, encontramos trabalhos que sinalizam uma preocupação com a formação docente e que lançam propostas de revitalização, ou mesmo discutem as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Quando se reportam às professorandas, trabalham com seu tempo presente de formação e aí as entrevistadas denunciam suas frustrações e medos ou anunciam seus anseios para com a futura trajetória profissional. No presente trabalho, ao fazer a pesquisa bibliográfica, sentimos lacunas no reconhecimento do olhar das professoras formadas no Instituto no período considerado como *anos de chumbo* e para tanto buscamos trabalhar com as trajetórias de vida das professoras que constituíram parte de suas vivências e experiências no Instituto de Educação no período de 1970 a 1996.

2.3 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (IERJ) NOS ANOS DOURADOS

Na segunda metade da década de 1940, mais precisamente no pós-2a. Guerra Mundial, se torna fundamental e necessário criar uma nova ordem mundial. Assim, a primeira ação concreta seria a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que tinha como metas a reorganização da paz mundial, preservar os direitos humanos e buscar a harmonia entre os mais diversos Estados. Assim, o período que se inicia no pós 2a. Guerra Mundial e se estende até meados da década de 1950 é reconhecido mundialmente como a Era de Ouro.

Tratando-se de conhecer os *Anos Dourados* no Brasil e mais precisamente no Rio de Janeiro, achamos por bem, seguindo a metodologia do presente estudo, em que buscamos entendimentos a partir de quem lá viveu, buscamos no livro *História das Mulheres no Brasil*, organizado por Mary Del Priore (1997), um capítulo intitulado *Mulheres dos Anos Dourados*, de Carla Bassanezi, em que a autora, nos apresentando como era representada a mulher dessa época, nos leva a reconhecer o seu tempo através do que era a família, a educação, o trabalho, enfim, como eram os modos de pensar e agir.

Assim, Bassanezi (1997) assinala que o Brasil dos anos 50 viveu um período de ascensão da classe média. Após o término da Segunda Guerra Mundial, o país observou otimismo e com esperanças o crescimento urbano e a industrialização sem precedentes que levaram ao aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres. Ampliou-se, assim, no país o acesso à informação, lazer e consumo. Isso possibilitou uma diminuição das enormes distâncias existentes entre homens e mulheres. As diferenças entre os papéis exercidos por homens e mulheres, entretanto, continuavam enfatizadas. Na família-modelo dos *Anos Dourados*, os homens tinham autoridade e poder sobre as mulheres e, assim, eram os responsáveis pelo sustento da esposa e dos filhos. A mulher ideal, nessa perspectiva, era representada a partir dos papéis femininos tradicionais: ocupação com o lar, marido e filhos, além de características próprias da feminilidade, como instinto materno, resignação e doçura. O destino natural das mulheres dessa época era, assim, serem esposas, mães e donas-de-casa.

A urbanização crescente, sem dúvida, transformou padrões culturais reinantes. As cidades crescendo e assim as distâncias entre moradia, trabalho, estudo e lazer também foram se distanciando, aumentavam as linhas de ônibus para interligar pontos diversos; é o tempo de mais diversão, lazer, idas à praia, à piscina, aos cinemas; festas e bailes eram atividades que os jovens dessa época passavam a frequentar e que com isso aproximavam mais rapazes e moças.

Naquela época também cresciam as oportunidades de trabalho para as mulheres sobretudo nos serviços de consumo coletivo, em escritórios, no comércio ou em serviços públicos. Assim, surgiram oportunidades de emprego em profissões como as de enfermeira, professora, funcionária, médica, entre outras, que exigiam das mulheres uma certa qualificação tornando-se profissionais remuneradas na sociedade. Essa perspectiva provocou uma maior demanda de escolaridade feminina, o que contribuiu para mudanças no *status* social das mulheres. A entrada no mercado de trabalho provocou uma série de preconceitos contra essa mulher que buscava um lugar no mundo do trabalho. Um dos principais argumentos contra a nova perspectiva era de que casamento, marido e filhos não se compatibilizavam com vida profissional. Assim, era prática comum das mulheres interromperem suas atividades profissionais com o casamento ou a chegada do primeiro filho.

Nessa perspectiva, entre as profissões que mais se aproximavam das características reservadas para as mulheres daquela época, uma era sem dúvida o magistério das séries iniciais. Assim, o curso Normal passou a ser o mais procurado pelas moças, o que não queria dizer que

todas as alunas iriam num futuro próximo exercer a profissão; simbolizava mais para essas moças um grande prestígio ter o diploma de professora e terem sido educadas e recebido a “cultura generalizada” na escola Normal.

A partir de meados da década de 1930, na Tijuca, bairro da zona Norte do, então, Distrito Federal, mais precisamente na rua Mariz e Barros, uma escola ocupa todo um quarteirão. É o Instituto de Educação, mais conhecida como escola Normal. Período marcado por uma época de tradição e conservadorismo em que o Instituto de Educação representava uma escola onde o estudo, a tradição, o rigor e a disciplina eram marcas fundamentais para a formação da futura professora. Mas acontecia também todo um envolvimento das alunas com o Instituto, que iam para além da obrigatoriedade, do rigor.

Martins (1996) nos apresenta registros de periódicos da década de 1940 e 1950 do Instituto, em que as alunas revelam o ritual que cercava os concursos de ingresso e o sonho e o encantamento ao se conseguir ingressar em uma instituição que simbolizava a “excelência”, a “glória profissional”. É importante ressaltar que nesses periódicos aparecem o ideal de adolescentes das classes médias e proletária carioca que sonhavam estudar numa instituição que propiciaria, sobretudo para o sexo feminino, vislumbrar uma profissão respeitada e digna. “[...] *aquele casarão imenso sempre a fascinara [...] Desde o tempo em que estudava o admissão.*” (Freire apud MARTINS, 1996 p.23). “*Você venceu [...] mereceu, portanto, a recompensa suprema: torna-se aluna do Instituto.*” (Guacira apud MARTINS, 1996 p.23)

O processo de ingresso ao Instituto de Educação do Distrito Federal era cercado de todo um complexo ritual seletivo. As alunas eram preparadas, durante todo um ano letivo, em cursos de admissão especializados para o concurso ou com professoras particulares de larga experiência na preparação das alunas. Além do exame de admissão havia também um rigoroso exame médico realizado pela equipe médica do próprio Instituto. Após ter passado no concurso a sensação das candidatas era de quem consegue o impossível, o inatingível.

O rito da passagem para o mundo de formação profissional, representado pela cerimônia de incorporação, marcava o início da entrada em um mundo prestigiado pelo poder político local e nacional. Assim, Ângela Martins observa, a partir de impressões sugeridas na revista “Normalista”, que de acordo com as alunas o Instituto de Educação era habitado por bons professores, suas salas de aula possuíam aparelhagem completa e eficiente. Esses fatores,

Somados à boa vontade e desejo de aprender das alunas, faziam do curso para o magistério primário do Instituto de educação um dos melhores do país. No Instituto havia salas específicas para todos os tipos de aula: português, francês, inglês, latim; geografia “com mapas e globos”; história natural com “microscópios e bichos empalhados; modelos gigantescos de invertebrados; grandes flores de massa; esqueletos e cérebros humanos”; matemática com paredes “repletas de figuras geométricas e retratos célebres matemáticos”; física com “bancos altos e mesas compridas, aparelhadas e quadros ilustrativos”; química com “cálices, tubos e balões de vidro e pintura verde nas paredes”; desenho com “copos, painéis, caixas coloridas, cores e cubos de madeira, pássaros, flores de pano e frutas de ceras”, material necessário às aulas de desenho geométrico e desenho natural; música, onde se aprendia os solfejos e se praticava o canto orfeônico; economia doméstica, onde se aprendia “a cuidar de um lar”, com aulas de “culinária, bordados e outras coisas úteis à moças.” (MARTINS, 1996 p.128)

Angela Martins analisando os artigos das revistas *Normalista* e *Tangará* observa que as aulas eram em sua maioria expositivas. As atividades relacionadas ao aprendizado das línguas de inglês e de francês eram associadas ao lazer, com a possibilidade de leituras agradáveis, compreensão de filmes e músicas. Quanto ao processo de avaliação, este era bastante exaustivo, com provas mensais, parciais e finais. Esses exames eram orais e escritos. Os exames, tanto os parciais como os finais, são descritos com grande tensão e angústia; é interessante, porém, observar que os fracassos são sempre ligados às alunas, por não terem se esforçado o bastante nos seus estudos. Assim, a questão da excelência do Instituto era relacionada ao rigor das avaliações.

Diante desse quadro aparece a imagem da aluna estudiosa, dedicada e disciplinada; enfim, teria condições de concluir o curso aquela aluna disposta ao trabalho e à dedicação. Para as professoras, ex-alunas, o que ficou preservado na memória foi o ritual de entrada e saída do prédio escolar; a disciplina exigida no subir e descer as escadarias; a recepção respeitosa aos professores na sala de aula; as provas parciais feitas no ginásio de esportes. A mística do uniforme azul e branco é rememorada em duas situações dispares. Na “cerimônia de incorporação”, em que usavam pela primeira vez o uniforme; e na “cerimônia de adeus”, que fazia da entrega da estrelinha um marco divisório entre o ofício de aluna-mestra e o ofício de mestra, nas escolas da rede pública.

Vale ressaltar que na pesquisa de Angela Martins observamos que ser aluna do Instituto representava mais do que assistir às aulas acima descritas e passar pelos processos de avaliação. As atividades extraclasse representavam uma parcela importante do seu tempo escolar e, por que não dizer, de sua formação. Assim, o cinema e o teatro do Instituto funcionavam de forma regular. Havia uma discoteca onde as alunas escutavam clássicos da música universal, assim como autores da moda nos anos descritos. Tinha o Orfeão Carlos Gomes, onde as alunas que

participavam freqüentemente faziam apresentações que se tornaram famosas na época. A biblioteca, que funcionava num prédio especialmente construído para tal, abrigava não só os livros didáticos ou os educacionais, mas também os romances, os contos e as biografias. Participavam também de aulas de dança, natação. Eram comuns visitas a embaixadas, a museus, etc, além das atividades promovidas pelo Grêmio Ruy Barbosa.

Toda essa efervescência possibilitava um grande envolvimento das alunas com a escola. O Instituto para essas alunas representava uma extensão da casa, do seu universo social. O elo criado entre a normalista e o Instituto representava a construção de um processo de identidade que essas alunas nutriam com sua escola de formação e, possivelmente, perpassava nas suas trajetórias profissionais.

Outro aspecto importante ressaltado por Angela Martins na sua pesquisa sobre o Instituto recaí na produção de periódicos pelas alunas, que foram fundamentais para a elaboração de sua pesquisa. Assim, tinha-se na década de 1940 o periódico *Normalista*; na década de 1950, *Tangará* e o *Estrela Azul*. A autora acima referida faz menção à existência da revista *Mosaico*, mas que infelizmente não foi possível localizar nenhum exemplar desse periódico.

A *Normalista* era representada como uma revista “oficial” das alunas do Instituto. Essa revista tinha como função a divulgação de notas, observações, trabalhos e impressões das alunas e, por vezes, também dos professores.

O *Estrela Azul* se organizou a partir da vontade das alunas de se comunicarem em torno de ideais e pensamentos. Assim, encontramos registros das sensações de alegria e emoção que as alunas tinham ao ver um filme, ler um livro, enfim nesta revista encontramos as sensações das alunas. O *Tangará* registrava não só as impressões das alunas sobre seu cotidiano no Instituto, como também suas atividades culturais.

Assim, a partir da análise destes periódicos, Angela Martins nos evidenciou representações que essas alunas construíram sobre o “ser professora”, criando uma identidade para a professora primária. A pesquisadora, acima citada, nos evidencia que na visão das alunas a carreira de professora exigia uma preparação acurada e formando pessoas devotadas que tivessem condições de ensinar às crianças viver uma vida melhor, despertando-lhes a inteligência, de modo que se motivassem pelo gosto do aprender. A tarefa de educar era sagrada. O magistério era visto como um sacerdócio, entendendo que a professora era capaz de fazer emergir, formar o cidadão brasileiro. Era sua função enfrentar as mazelas do analfabetismo e assim seriam as

responsáveis pelo futuro do Brasil, educando as crianças no presente.

Por tudo isso, a carreira da professora era considerada árdua, o que necessitava por parte da professora perseverança, perfeição e dignidade. Como enfatiza Angela Martins, a aluna do Instituto ao se tornar professora tinha passado por todo um espaço-tempo de formação que lhe dava condições suficientes de enfrentar tal jornada. A figura da professora estava quase sempre atrelada a da mãe, aquela que está sempre pronta a doar. Assim, cada aluno deveria representar um filho para a professora, o que corroborava com um dos papéis principais atribuídos à mulher, ou seja, o de mãe. A profissão de professora aproximando-se da função da mãe tornava-se valorizada socialmente. Essas representações reforçavam a imagem “ideal” da professora, construída na escola de formação, o Instituto de Educação. Compunha essa ambiência professores que eram grandes expoentes de tendências educacionais. Para as formandas do Instituto de Educação educar era uma tarefa social e o professor era aquele que intervinha para possibilitar transformar a situação social do alunado.

3.0 HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS:

CAMINHOS DA MEMÓRIA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Este capítulo está dividido em três seções, a seção (1) *As escolhas representando sentimentos e caminhos a seguir* e a seção (2) *Os caminhos da memória dos tempos de aluna*. Assim, procuramos evidenciar modos e maneiras de como essas professoras constituíram nas suas lembranças o seu espaço-tempo de formação inicial no Instituto.

3.1 AS ESCOLHAS REPRESENTANDO SENTIMENTOS E CAMINHOS A SEGUIR

Ao analisarmos os motivos da escolha da profissão, reconhecemos que estes são difusos. As entrevistas nos dão indícios de que não existe uma razão, mas sim um conjunto de situações que interagiram de forma singular com cada professora, ex-aluna, e que as levaram a escolher o curso de “Habilitação para o Magistério”.

Vários são os paradigmas que a sociedade nos impõe e esses são apresentados de diversas maneiras e a todo instante; por outro lado, cada indivíduo percebe esses modelos de formas diferenciadas, ou seja, nem sempre os comportamentos são uma escolha pessoal e sim uma adequação ao que é permitido. Segundo Goodson (1992), os ambientes socioculturais onde somos criados são obviamente ingredientes fundamentais da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. Catani (1997) analisa que a sociedade, a cultura como um todo, sinaliza a todo instante quais são os comportamentos esperados e aprovados para homens e mulheres. Uma dessas formas pode ser simbolizada pelas brincadeiras infantis.

Essas brincadeiras de ensinar e outras relacionadas às representações do papel da mulher na sociedade são ainda, por vezes, impostas, mesmo de forma implícita, pelas instituições sociais e, sobretudo, pela família. Louro (1997) percebe que se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros. Isso quer dizer que essas instituições e práticas não só

“fabricam” os sujeitos, como são, elas também, produzidas por representações de gênero, de etnia, de classes, etc.

Tratando-se dos sujeitos da pesquisa serem professoras quando iniciamos a temática da escolha da profissão, parece importante apresentarmos uma breve discussão sobre a questão do gênero, que de certa maneira atravessa os espaços-tempos dessas **professoras** (grifo meu, pois é assim que se apresentam, reafirmando uma significativa representação do universo feminino).

3.1.1 A escola como um espaço atravessado pelos gêneros

A questão do gênero da docência, como a feminização do magistério, são categorias de análise que permeiam nossa pesquisa. Vale dizer que nossas entrevistadas se apresentam como professoras, generalizando, dessa forma, a categoria para uma terminologia feminina. “[...] nós, as professoras, minhas colegas de turma” são trechos de relatos orais que evidenciam esta representação. As professoras, portanto, se vêem como pertencendo a um universo feminino por excelência. “[...] era até engraçado, sempre tinha história de meninas, muitas mulheres juntas [...] tinha um papo” (trecho do relato da Tereza, professora).

Quando se estuda diferentes instituições e suas práticas sociais, em particular, a escola, sobretudo a educação básica, a questão do gênero aparece claramente. Louro (1997) afirma que de um lado a escola é feminina por ser um lugar de atuação de mulheres, além do que a atividade escolar é observada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, práticas sobretudo femininas. De outra parte, porém, ela é masculina, à medida que, lida com o conhecimento que historicamente foi produzido pelos homens. Assim,

[...] ainda que as agentes de ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos são masculinos. (LOURO, 1997 p. 89)

Esse trecho nos sinaliza que a instituição escola é assim atravessada pelos gêneros e não se pode pensar sobre tal instituição sem reconhecer as construções socioculturais de masculino e feminino.

Tratando-se dos processos históricos de formação do professor, é no início da Idade Moderna que se instala o processo educativo, baseado na figura de um mestre exemplar. Esse mestre teria que cuidar não só de transmitir os saberes, mas também internalizar nos educandos, para além da escola, comportamentos e valores que só seria possível a partir da figura do mestre como modelo a ser seguido. Logo,

O mestre jesuíta é o exemplo perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um “especialista da infância”, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos. (LOURO, 1997 p92)

Observamos que os primeiros mestres eram figuras masculinas, religiosas, na disputa de fiéis para suas igrejas (católicos e protestantes). Os mestres religiosos foram, assim, uma das primeiras e fundamentais representações do magistério.

Dessa forma, para esses primeiros docentes, de ordem religiosa, foram criados, verdadeiros manuais com normas e condutas que regulavam, entre outros aspectos: seu corpo, seu caminhar, seu falar, o que observar. Tudo isso acontecia porque o mestre simbolizava o modelo vivo para esses meninos dessa sociedade. De outra parte, as religiosas seguem os mesmos preceitos, guardando as devidas proporções da distinção de gênero nessa sociedade, ao se ocuparem das meninas.

Pensando-se na formação docente de estrutura pública, esta se iniciou na época moderna. Nóvoa (apud Nóvoa 1995) afirma que o Estado burguês criou condições para o que chama de "profissionalização do professor". Isto é, ao compor um sistema público de ensino que legitimasse sua ideologia, o Estado se preocupou também com a capacitação dos profissionais que iriam atuar nas escolas. Os desdobramentos da organização do sistema público de ensino na Europa previram a criação de Escolas Normais, como instituições com a finalidade de criar um corpo profissional para a educação das massas. A estruturação do sistema de ensino docente em Portugal no século XVIII, como afirma o autor, foi um importante mecanismo de controle social, ao mesmo tempo em que possibilitou aos professores sua afirmação enquanto profissionais do ensino formal.

Assim, o processo de estatização do ensino consistiu, para a política de formação docente,

a substituição de um corpo docente religioso e sob o controle da Igreja, por um corpo de professores laicos, agora recrutados pelo Estado. Apesar de todas essas profundas mudanças na estrutura educacional européia e principalmente francesa no século XIX, o modelo do professor continuava muito próximo do sacerdócio, o que até hoje pode ser observado.

A criação das Escolas Normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão. As Escolas Normais, no século XIX, substituíram o “velho” mestre escola pelo “novo” professor do ensino primário.[...] Ao longo do Século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos. (NÓVOA, 1991; 1995: 101; 16).

No entanto, no processo de constituição da profissão docente, apenas os homens faziam parte. No auge da difusão das Escolas Normais na França, a educação das mulheres tinha pouca expressão e sua preparação para a docência, menos ainda. Segundo Costa (apud Nóvoa, 1995), os homens ilustrados da época aspiravam à moralização das pessoas a fim de regular a vida social. A partir daí, a mulher de elite logo fora identificada como agente disseminador de um comportamento moralizante, desde o convívio familiar, preparando os filhos para vida em sociedade e ainda acompanhando o marido. Na França, as autoridades na época faziam o seguinte raciocínio: sendo a mulher a primeira educadora de seus filhos - e para isso recorda-se a obra de Pestalozzi, *Como Gertrudes educava seus filhos* - e por exercer grande influência sobre o marido, seria a hora de fomentar a educação feminina tanto na escola primária, como na preparação para a docência. Nesse contexto, em 1842, se aprova a lei de criação de cinco Escolas Normais femininas na França. No século XIX, no período de consolidação dos Estados Nacionais, a escola era tida como a instituição capaz de garantir a unidade nacional através da transmissão de conteúdos unificados e de valores culturais e morais que promovessem a consolidação do poder.

3.1.2 A profissão do professor e a imagem da mulher

Tratando-se de Brasil, desde a colonização, a maioria das escolas estava ainda sob a administração dos jesuítas e estes cuidavam apenas da educação dos homens. Durante todo o

período colonial, a mulher brasileira esteve bastante afastada da escola em detrimento das atividades que lhes eram atribuídas como naturais para o seu sexo: costurar, bordar, cuidar da casa, do marido e dos filhos. Suas oportunidades de instrução se restringiam aos ensinamentos oferecidos nos conventos religiosos.

Os debates em torno da universalização da instrução primária e, neste bojo, a educação feminina, ganharam corpo com os ideais revolucionários franceses. No Brasil, foi somente a partir da Independência que se verificou investimento nessa direção, pelo menos, no que se refere às leis. Em 1827, a Lei de 15 de Outubro criava as primeiras escolas primárias para o sexo feminino em todo o Império. Como naquela época, no Brasil e também na Europa, as aulas eram dadas em turmas separadas por sexo, foi preciso que se admitissem as mulheres para lecionar nas turmas femininas; assim foram criadas as primeiras vagas para o magistério feminino. Nesse sentido, a Escola Normal, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, das mulheres prosseguirem seus estudos além do primário.

Ao longo da segunda metade do século XIX, transformações sociais no Brasil permitiram tanto as mulheres de elite nas salas de aula, como o seu predomínio no meio docente. Assim, um novo estatuto de escola se instituía.

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, é indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de (re) significação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 1997 p. 95)

Embora professoras e professores passem a compartilhar da exigência de uma vida modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para cada gênero. Assim, senhoras ensinam meninas e homens ensinam meninos. Deve-se ressaltar que mais que uma diferenciação de quem ensina, o que marcava a diferença era sobretudo os saberes. Currículos e programas eram específicos para cada gênero, o que objetivava formações diferentes para cada grupo e culminava com avaliações também diversas. Pouco a pouco, esse quadro começa a se modificar, pela intenção de melhor possibilitar a instrução para as mulheres por conta da educação familiar. A esse discurso vão se juntar os da Psicologia que afirmavam que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. Todo esse contexto afetou o caráter do magistério, impondo, inicialmente, a necessidade de professoras mulheres e logo em seguida favorecendo a feminização da docência. Assim, historicamente,

casamento e maternidade constituem a verdadeira faceta das mulheres e qualquer atividade profissional, para ser reconhecida como profissão cabível, tinha que se aproximar destas características estritamente femininas. Dauphin (apud Louro 1997) sinaliza que “*os ofícios novos abertos às mulheres neste fim de século levarão à dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão e abnegação-sacrifício.*” (DAUPHIN apud LOURO, 1997 p.97)

A representação do magistério de cunho religioso, masculino e austero do período jesuítico, contudo, era transformada para mães espirituais. Assim, cada aluno devia ser percebido como seu próprio filho, reafirmando o perfil de doação e entrega associado à atividade docente, sobretudo do ensino elementar.

Quanto ao currículo, em especial do curso de formação de professores, como sendo um *constructo* de cada momento, se modifica em função dessa nova percepção de feminização do magistério. As disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem campos fundamentais de conhecimento de acordo com as concepções hegemônicas do feminino. Fica claro que não é por acaso que, na medida em que, novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto, o amor, como partes de um ambiente facilitador de aprendizagem, os cursos de formação docente passam a se dirigir mais amplamente para as mulheres. Assim, vai se configurando cada vez mais claramente a feminização do magistério, sobretudo o direcionado à educação básica elementar.

Toda a esfera social, seja na representação dos políticos, dos religiosos ou dos pais de família, tinha nas suas falas a expectativa de profissão feminina como sendo a de professora primária. Sem falar nas músicas, poesias e datas comemorativas onde se exaltava toda esse perfil generoso e dedicado das professoras. Dessa forma, foi se configurando uma imagem social que fazia com que a grande maioria das moças se percebesse e se firmasse como professoras primárias. Esse era o papel que a sociedade lhes reservava.

A profissionalização da mulher no magistério público deu-se, entretanto, em meio ao entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. Logo, a função de mãe na família era estendida à escola pela pessoa da professora. Estava, assim, criado o círculo que permitiria a profissionalização do magistério feminino. As mulheres, mães e educadoras por natureza, passavam agora a estender sua função para as escolas na profissão de professoras.

Percebemos que em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo. Outro dado observado como a explicação da entrada da mulher no magistério é a possibilidade de conciliação dos trabalhos domésticos com o trabalho de professora. Situação que reafirma que a mulher, mesmo exercendo uma profissão, um trabalho externo ao lar, no caso, a docência, continuava, ainda, com a responsabilidade pelos afazeres domésticos e das obrigações para o cuidado com a família. Vale dizer, desde essa época se inicia a dupla jornada feminina.

A partir do reconhecimento, do aumento das mulheres no trabalho de docência, uma questão merece ser repensada. Sendo um espaço estritamente masculino, com a entrada maciça das mulheres na docência, que caminhos seguiam os homens? Um caminho considerado é o de que o aumento da urbanização e do desenvolvimento econômico poderiam ter contribuído para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando os homens do magistério em busca de melhores salários. O magistério, enquanto profissão pouco rentável, afastava os homens que deveriam prover o sustento da família. No caso das mulheres, estas poderiam exercer uma profissão mal remunerada, já que não lhes cabia a responsabilidade de "chefes de família". “[...] *os conceitos de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente*” (Bruschini e Amado, 1988 p.27).

Tratando-se do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, vale retornar a Nunes (2000) quando observa que a criação do Instituto na década de 1930 criou um lugar de prestígio e valorização da profissão e do curso, diferentemente da que se propagava no restante do país, exceto em São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Assim, a escola de professores não era mais representada como um “ginásio para moças”. Essas imagens de prestígio, valorização e excelência do curso permaneceram por mais de três décadas. Nesse sentido, um aspecto fundamental, além da excelência do ensino, pode ser caracterizado com a entrada automática das formandas no quadro de docentes do magistério público. Era da responsabilidade da Instituição a formação de professores para o magistério público primário. No que diz respeito aos salários, os jornais e relatos da época áurea do Instituto e da profissão sugerem que, estes eram percebidos de forma valorizada. As professoras formadas no Instituto, portanto, durante mais de três décadas tiveram um ensino de excelência aliado a um projeto de atividades extraclasse e a garantia de um emprego público valorizado ao término do curso.

3.1.3 O olhar de cada professora para suas escolhas

Após este breve parêntese, em que evidenciamos aspectos referentes ao gênero da docência e conseqüentemente à feminização do magistério das séries iniciais, retornamos com as narrativas das professoras, ex-alunas do Instituto, sobre os motivos que as levaram a escolher um curso de formação para o magistério.

Eu fui fazer o concurso por livre e espontânea pressão (grifo da professora) do meu pai e da minha mãe. Eles achavam que fazer o curso para o magistério e depois um concurso público era um caminho certo, como foi o percurso de ambos. O meu pai era funcionário público e minha mãe era professora e pode, assim, adequar sua vida com o trabalho. Eles diziam que menor não tem escolha. E eu era menor. Eu tinha 12 anos e então não podia escolher, o que eu queria. (com uma pausa e uma voz com um tom bastante sério e seco, retorna a narrativa). Eles diziam que fazendo o Normal você acabava com uma profissão. Se eu fosse fazer um Curso Técnico eu teria ou não uma profissão. Assim, por livre e espontânea pressão (grifo da professora), eu fui fazer a prova muito chateada, eu não podia fazer o que eu queria. Eu tinha feito a prova do CEFET e na época, eu tinha passado e eles não deixaram eu me inscrever nem confirmar a matrícula. Acabei fazendo a prova do Instituto. O meu ingresso no Instituto foi desse jeito. Fiz os três anos, naquela de ...fiz...vocês estão me obrigando (com um tom de voz mais alto continua). Não queria. não era minha meta, não era estudar no Instituto. Não tinha nada a ver com o que eu queria... (narra em tom melancólico). Depois que eu acabei o Instituto, não pude fazer o concurso porque eu era menor. Eu tinha quinze anos. Então, eu tive que esperar até os 18(dezoito) anos. Aí, eu fui protelando, protelando... Na época, meu pai trabalhava na FESP que organizava os concursos. Ele dizia - Vai fazer, a gente entra com mandato de segurança. Não teve jeito, aí ele me inscreveu, quando eu fiz 18 (dezoito) anos, fiz o concurso e passei. E aí, eu fiquei torcendo para não ser chamada, dentro do prazo de dois anos mas como eu era uma das primeiras classificadas não tive chance, logo me chamaram. Eu só fiz a prova, me mandaram fazer e eu fui fazer. Eu só fiz e pronto. Acabou que eu fui chamada. Chorei... foi um escândalo generalizado, entretanto acabei aceitando e estou até hoje em sala de aula. (Carmem, professora)

Carmem, quando narra que seus pais diziam que fazendo Normal ela acabaria com uma profissão e fazendo um curso técnico, que era sua vontade primeira, ela poderia não ter uma profissão e uma possibilidade de emprego, nos sugere, na fala de seus pais, de que a profissão propícia para as mulheres seria a docência. Era a oportunidade de ter um emprego, entendida

como a garantia de um emprego via concurso público, aliado à questão de ainda ser tida como uma profissão que melhor se conforma às mulheres, ou seja, uma ocupação que possibilita a mulher uma melhor adequação de sua vida privada com sua vida profissional.

A narrativa de Carmem nos indica que sua família guarda ainda uma representação do curso e da profissão em que a garantia do emprego via concurso público e a questão do gênero foram fundamentais para tal escolha. *“Eles diziam que fazendo o Normal você acabava numa profissão. Se eu fosse fazer um Curso Técnico eu teria ou não a profissão”*. Por mais que se evidencie um processo de emancipação feminina, ela ainda não chegou a muitos espaços sociais. Nessa narrativa, a questão familiar era ainda permeada por características ainda bastante tradicionais, centralizadas na figura do pai, que como a professora lembra, dizia: *“menor não tem escolha [...] não, ela passou tem que seguir”*. Assim, a história de Carmem, narrada com as imagens do que guarda nas suas lembranças, sugere que *“O ato de lembrar voluntariamente implica certos mecanismos que se relacionam com as nossas vivências e a consciência que adquirimos delas”* (VILLELA 2000 p.15). Carmem, ressignificando sua trajetória através das suas lembranças, entende que estudar no IERJ significava: ter uma profissão, a garantia de um emprego público ao término do curso e ser ainda um espaço privilegiadamente feminino

A família, como instituição, tem um papel decisivo na definição da escolha profissional, seja através da imposição desta ou daquela profissão, a despeito da vontade contrária do sujeito; seja pelo incentivo e motivação da escolha de uma profissão que, para o grupo familiar, simbolize um caminho; seja pelas experiências com o seu grupo social, de como são representados os papéis profissionais por eles desempenhados.

Entendemos que essa escolha profissional nem sempre foi uma decisão individual da aluna e, sim, marcada, por vezes, pela imposição familiar que aparece através de um conflito entre a ordem familiar e o desejo individual dessa aluna.

Na narrativa memorativa Carmem lembra dos seus pais. Dois exemplos de funcionários públicos que tinham o trabalho para o governo como a segurança de suas vidas. De lá tiraram o sustento para a vida e assim gostariam de encaminhar sua filha. Profissão imaginada era a de professora primária sugerida por ser uma profissão adequada para as mulheres de acordo com os diversos papéis que desempenham na vida privada, como mulher, mãe e filha. Professora da rede, teria o Estado como empregador, assim expressando garantia e segurança para a sua vida futura. O trabalho profissional, portanto, era entendido como algo que desse para o indivíduo sobretudo

segurança; segurança entendida como segurança de permanência no emprego, como o funcionário público, e segurança de poder adequar horários e obrigações com a vida das mulheres que têm outras ocupações para além do trabalho profissional.

O imperativo familiar fez com que ela estudasse contra a sua vontade, demonstrada em sua narrativa oral por um discurso de negação: não podia, não queria, não era minha meta ou, por vezes, com um código lingüístico representando imposição: pressão, obrigação.

Já a narrativa de Nádia nos indica motivos que vão além do imperativo familiar,

[...] meus tios aconselhavam que eu fizesse o normal, porque eu teria uma profissão [...] eu não tinha a menor vontade de ser professora, a menor vontade... e banquei [...] fiz concurso pro CAP, aí não passei [...] como não passei [...] eu aí reformulei [...] aí eu fiz normal. (Nádia, professora)

Nesse fragmento da narrativa encontramos mais uma vez a opção pelo curso como a garantia de uma profissão, como sendo o grande argumento que as famílias se utilizavam para indicar o caminho do magistério às suas filhas. Para a professora, a opção pela profissão pode ter representado mais a ausência de outras possibilidades em termos de escolarização do que uma imposição familiar, como ela indica quando menciona a reformulação por não ter sido aprovada em outra instituição. Nádia nos sugere, do mesmo modo que Carmem, uma escolha onde a família teve uma significação especial, mas nos aponta como fundamental na sua decisão não ter conseguido passar no processo seletivo do Colégio de Aplicação da UERJ (CAP-UERJ). Isso nos leva a apontar que para essa professora, na sua memória, ir para o Instituto foi um caminho iniciado por uma desilusão, um fracasso escolar.

Ao trabalhar com história de vida significando o encontro das singularidades, apresentamos uma outra narrativa memorativa sobre suas encolhas:

Eu e minhas irmãs fizemos o curso do IERJ. Na minha família, além de minha mãe, tenho tias também professoras e que estudaram no IERJ, e foi assim uma escolha a partir das experiências familiares. Eu e minhas irmãs fizemos o normal, como uma opção de emprego garantido logo após o término do ensino médio, e por entendermos ser uma profissão adequada para nós mulheres, mesmo sabendo que poderíamos mais tarde rever esta opção. Ir para o IERJ era entendido não como um fim mas um início talvez. (Sandra, professora)

Sandra na sua narrativa aponta, como as demais professoras, a importância que teve a família na sua escolha, assim como nas escolhas de suas duas irmãs. Os motivos relacionados à

garantia de um emprego e a feminização do magistério ainda são, para uma grande parte de nossa sociedade, um imperativo no momento de se pensar um caminho de profissionalização. Sandra, contudo, ainda aponta mais um motivo para a sua escolha. Seria essa opção não um fim nela mesma, mas talvez um trampolim para novas escolhas mais à frente. Sua escolha não encerra um caminho a ser perseguido, representando assim um terreno de espera, a ser evocado ou não.

Encontramos em uma matéria do Jornal do Brasil, o seguinte relato: *“Tive muitos colegas no normal médio que estavam ali por imposição dos pais ou falta de opção. No curso atual, Normal Superior, isto não acontece”* (revista do JB, 9/03/2001 – professora formada na década de 1990). O relato dessa professora vem corroborar com o que evidenciam as narrativas até aqui analisadas, ou seja, a opção dessas professoras não partiu de uma escolha deliberada pela profissão, mas, ao contrário, pode ter representado, em alguns casos, a ausência de outras opções de escolaridade no nível de ensino de 2º grau (antiga denominação do ensino médio). Também não podemos esquecer de que as escolhas muitas das vezes não são deliberações individuais e sim sociais; portanto, está em jogo os modos de vida de cada professora.

Já na narrativa de Marta, o imperativo familiar nos sugere outro foco de análise.

(com a voz embargada de emoção e com os olhos com lágrimas) A minha opção pelo curso se deu basicamente por influência de minha madrinha que era professora e também estudou no IERJ na época dos Anos Dourados. (De forma enfática e objetiva, com afetividade, continua sua narrativa). O meu interesse pela educação partiu da minha relação com a minha madrinha e o desejo de minha mãe que queria ter uma filha professora, já que ela não pôde estudar e sonhava ser professora (retorna com a voz embargada de emoção). (Marta, professora).

Esse imperativo familiar pode ser entendido como um desejo familiar, um sonho que é concretizado nessa aluna. Percebemos assim que essa opção é mediada pela representação da busca de um ideal não concretizado no passado, que representa no imaginário coletivo desse grupo um sonho ainda possível de se realizar no presente. Essa imposição toma características de aceitação por parte da entrevistada. A memória individual passa a ser influenciada pela memória social.

Podemos nessa narrativa entender que, mais do que não ter opção, o que impregnava o cotidiano dessa professora desde criança era o forte desejo, não concretizado, que sua mãe teve de estudar e fazer o Normal. A mãe a educou buscando o caminho da escola como perspectiva de vida, incentivando a leitura e o estudo que não teve. Escolheu como madrinha de sua filha, aquela

que simbolicamente substitui a mãe, uma professora, sua patroa. Essa madrinha, por sua vez, recebe a afilhada com o compromisso de mãe, de mediar, mostrar os caminhos. A professora Marta nos sugere nas suas lembranças que teve em sua trajetória de vida a mãe afeto, cúmplice e amiga nessas duas mulheres; e a mãe professora, na sua madrinha, o que lhe possibilitou a memória e a descoberta dos bastidores da escola, não como uma aluna, mas como afilhada da professora em cada espaço-tempo de trabalho de sua madrinha. Os relatos sugerem que, apesar da imposição não ter sido de forma imperativa, ela foi motivada, sobretudo, pelo sonho da mãe que pode ser percebido como uma busca de realização de um imaginário social. Assim, a memória individual da ex-aluna Marta se mescla com a memória social ao narrar a opção como busca de um ideal.

A memória social é resultado de um processo histórico de disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos. Sendo resultado de um processo, ocorre a predominância de uma interpretação e um esquecimento das demais. Assim, na memória social se encontra a garantia de um efeito imaginário de continuidade entre as épocas.

Nessa perspectiva, o relato é marcado por uma narrativa em que a influência familiar, tanto da madrinha que tinha sido normalista nos *Anos Dourados*, como da mãe que nutria na filha o sonho não realizado de ter estudado e de ter sido professora, permeou o universo desta professora desde sua infância. Assim, cresceu com as histórias contadas pela sua madrinha do seu tempo escolar no IERJ, em que o cenário já faz parte da memória coletiva tão bem retratado na mini-série *Anos Dourados*. Alia-se a isso a impossibilidade de concretização do sonho de sua mãe, devido às questões socioeconômicas do grupo social ao qual pertencia. Marta, portanto, cresceu impregnada das imagens e sensações do IERJ nos *Anos Dourados*. Imagens revividas pela sua madrinha e sonhadas pela sua mãe, além de ter vivenciado com sua madrinha sua trajetória profissional, em que aliava o passado, como ex-aluna do IERJ, e o presente como professora, em um caminho perseguido com êxito. Percebemos, assim, uma busca de continuidade e harmonia com um período anterior que já lhe era familiarizado pelas lembranças de sua madrinha e o sonho de sua mãe não realizado, mas que poderia ser realizado, através da filha Marta. Essa história nos sugere que Marta, se tornando professora, representava o sonho realizado não só de sua mãe, mas de um grupo social que por contingências socioeconômicas não pode ser concretizado. Assim, Marta se torna não apenas uma professora, mas representa em sua trajetória o sonho de um grupo social. Sua história é narrada, portanto, como a possibilidade de

transformação de um grupo social. Daí sua narrativa ser impregnada de emoção quando relata sua trajetória.

A narrativa de Cristina tem na família também um forte aliado para a sua escolha.

Fui para o Instituto, ainda no ginásio, participei de um processo seletivo bastante rígido e concorrido. Para mim, parecia comum me tornar professora, venho de uma família de professoras e assim ir para o Instituto, fazer Normal era entendido como um caminho natural na minha trajetória. Minha mãe e minhas tias eram professoras que trilhavam um caminho de luta, de trabalho mas também de prazer. Tinham estudado no Instituto e tinham para com a escola uma relação de respeito e afeto. Minha vida era impregnada de histórias de escola e de professores. (Cristina, professora)

Cristina, diferentemente das outras professoras, ingressou no Instituto ainda na entrada do curso ginásial. Na sua narrativa, evidencia uma opção familiar que fica marcada não pelo autoritarismo, mas sim pelo olhar e experiências que ela observava na sua mãe e outras mulheres da sua família. Professora representando trabalho, luta mas também prazer. Nesse trecho podemos observar que reconhecer os indivíduos através de suas histórias é um caminho para melhor entender as concepções e representações dos diversos tempos de vida de cada pessoa. A escolha familiar para Cristina representava perseguir um caminho de prazer e não de obrigação. A escola para essa professora era representada como um espaço de significação de valores e sentimentos. Assim, Arroyo (2004) sinaliza que ir à escola passa por uma pluralidade de significados e uma delas pode ser a expectativa familiar. No caso de Cristina, ir para o Instituto significou nas suas lembranças, já de antemão, uma expectativa positiva em relação à instituição.

Na narrativa de Tereza, outros acontecimentos nos sugerem a sua escolha.

Eu escolhi ser professora por estar numa dúvida atroz sobre o que fazer da minha vida. Não sabia se fazia um Curso Técnico, Normal ... curso técnico sempre odiei matemática, física. Mas a partir do momento que uma professora da oitava série me chamou para ajudá-la na sua turma de CA [...] eu gostei e falei é isso que eu vou fazer. Aí eu fiz o Normal! Ingressei através de concurso, qual foi o ano? Eu não me lembro. É talvez em 1982, e nós (eu e Carmem) descobrimos aqui, quase agora que estudamos juntas. (Tereza, professora)

Tereza sugere, de início, em sua narração rápida e objetiva, com a voz alta e firme, que em suas lembranças sua escolha profissional teria sido um caminho uno. Logo percebemos que narrativas memorativas passam pela avaliação do narrador, quando a professora começa a falar mais pausadamente e com algumas pausas sobre suas possibilidades de escolha dos diversos

cursos existentes na época, como se estivesse vendo um filme e pinçando algumas imagens. Passando assim pela dúvida do que seguir até a exclusão de áreas do conhecimento em que a matemática e a física fossem centrais. No instante em que sua narração toma a dúvida e o distanciamento do saber matemático como uma opção, parece que a própria professora, adquirindo consciência de que esses caminhos não deveriam ser colocados como uma caracterização para sua escolha profissional, no seu ir e vir da memória, acaba por tornar, como acontecimento fundamental para sua escolha, a experiência que teve como ajudante de uma professora numa turma de CA, quando estava na 8.^a série do ensino fundamental: “*eu gostei e falei é isso que eu vou fazer. Aí eu fiz o Normal!*” (Marta, professora).

Vale dizer que a memória, sendo uma criação, nos possibilita criar e recriar os acontecimentos como melhor convier. Tereza nos apresentou alguns acontecimentos que poderiam ter marcado sua escolha, tais como: a dúvida, o distanciamento com o saber matemático e por fim a experiência como ajudante de uma de suas professoras. Assim, como a memória é criação, o tempo e a importância dos acontecimentos podem ser apresentados diferentemente de como aconteceram, pois o tempo é o tempo da emoção e não o cronológico. Tereza elege nesse emaranhar de lembranças ter sido ajudante de professora como o acontecimento central de sua escolha. O relato de Tereza nos sugere que a memória pode ser expressa como um processo de busca de entendimento, de sincronia com o presente.

Encontramos, assim, por vezes, uma escolha baseada na dúvida, expressa num silêncio, numa lacuna na narrativa da escolha da profissão. Essa dúvida nos dá indícios para pensar numa escolha por não opção e sugere, assim, uma imposição. Entretanto, como a memória narrada é um processo de construção de um passado, a professora, ex-aluna, nos fornece como conclusão que sua escolha se deu por um entrosamento maior, como ajudante, de sua professora da 8ª série do ensino fundamental.

Os estudos de Bartlett (apud Huberman, 1995) nos indicam que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim,

[...] uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o fato de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo mais de transformação, mais de construção da memória do que aquilo que se imagina instintivamente. (HUBERMAN, 1995 p.58).

Tratando-se do esquecimento como uma parte importante dos estudos da memória, como já mencionado anteriormente, a narrativa de Tereza, quando nos mostra um esquecimento do seu ano de ingresso no IERJ, nos sugere que este acontecimento não deve ter sua marca no tempo real, talvez por ser um período onde a instituição e a profissão passavam por um descrédito e desvalorização da sociedade, como apontamos anteriormente. “[...] e nós (eu e Carmem, fala Tereza) descobrimos aqui, quase agora que estudamos juntas” (Tereza, professora). Essa fala é outro acontecimento narrado que merece uma reflexão. A professora menciona que a nossa outra entrevistada, a professora Carmem, estudou com ela no mesmo período e só agora se deram conta de que partilharam o mesmo espaço-tempo de formação, o que representa uma atitude de esquecimento de todo um período comum de formação que tiveram. Este silêncio toma proporções maiores quando é expresso justamente por professoras que partilham um convívio profissional já de alguns anos numa mesma escola, sugerindo, assim, uma lacuna no espaço de sociabilização, de reconhecimento dos seus pares. Mais uma vez, essa atitude nos leva a conceber que o esquecimento representa uma defesa individual e coletiva, é proteção que interdita a lembrança de fatos desagradáveis, as frustrações e os fracassos que por ventura tenham existido. Vale lembrar que vários são os estudos que demonstraram que tal período foi marcado como um tempo de descaracterização do curso e da escola de formação.⁷

Assim, o ato de esquecer também não se refere somente a fenômenos individuais, mas pode ser também resultado de um processo social. Esse processo estaria diretamente vinculado à característica de seletividade da memória e é passível de ser interpretado positivamente (como estratégia voluntária) ou de forma crítica (como fruto de uma manipulação ou de uma pressão involuntária). O ato de esquecer pode ser, dessa forma, fruto de conflitos e divergências, de manipulação exercida por grupos dominantes sobre dominados, ou de vencedores frente aos derrotados. Goff (1992), estudando esse tipo de manifestação do esquecimento no indivíduo ou no grupo social, afirma que a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se responsáveis pela memória e pelo esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. Silenciar um acontecimento, portanto, pode

⁷ Os estudos de Ferreira (1998), Martins (1996), Alves (1996) e Villas Boas, Sarayba e Lima (1994), entre outros, sinalizam para o período que se inicia no final da década de 1960 e início da década de 1970 como um período de perda da identidade do curso de formação e do próprio Instituto de Educação.

ser entendido como uma forma de resistência, de defesa, quando vinculado ao plano individual, mas tratando-se do plano coletivo o esquecimento pode ser percebido como uma forma de manutenção do *status quo*. Na narrativa memorativa podemos entender como uma forma de defesa o silêncio de cada professora sobre um período por ela vivenciado e retratado como um tempo de descrédito.

Encontramos a narrativa de Carolina que também se inicia com uma dúvida, mas com um traçado diferente das demais:

O que me levou a ir para o IERJ foi eu não saber o que iria ser. Assim, como gostava de criança, brincava de professora e tive a oportunidade de entrar pelo processo de carência socioeconômica. Acho que foi no ano de [...] (Carolina, professora).

Na narrativa de Carolina, a incerteza do que fazer, a possibilidade de um ingresso não por mérito, pois anteriormente tinha tentado e não alcançou o resultado esperado para o ingresso, são experiências que se mesclam ao fato de gostar de crianças. Nessa recriação do passado, encontramos uma das características bastante difundidas no imaginário social do perfil do professor: aquele que gosta de criança.

Catani (1997) enfatiza que a sociedade e a cultura sinalizam a todo instante quais são os comportamentos esperados e aprovados para homens e mulheres. Podemos encontrar indícios de que as escolhas, por mais que pareçam impostas por questões diversas, na verdade, são intermediadas por símbolos que nos levam a buscar pertencimento e nos constituem como sujeitos; ou seja, nessa narrativa o gostar de crianças, as próprias brincadeiras foram, entre outras, nos constituindo e hoje, no presente, necessitamos desse passado para buscar respostas para nossa escolha.

Já o esquecido, como o ano do ingresso, no relato de algumas das entrevistadas, como é o caso de Tereza e de Carmem, e a incerteza inicial de precisar o ano de ingresso, também encontrada em Carolina, pode ser entendido como indício de que tal acontecimento nas suas trajetórias não encontre, no presente recente, um apelo positivo e, mais do que isso, é até uma forma de se esquivar de pertencer a um grupo de um período da instituição, que na memória coletiva é reconhecido por tempos de desvalorização e de descrédito.

Dessa maneira, Ferreira (1998) aponta para as novas representações do professor que a sociedade institui. A partir de então, a imagem do professor, que era considerada sagrada, passa a

se apresentar como profana. A própria imagem do Instituto é encontrada em artigos de jornais, que deflagram o desprestígio do curso e da profissão. Portanto,

“O Instituto de Educação, o mais disputado curso no passado, tem hoje uma”. procura apenas dois candidatos por vaga. Antigamente, dezenas de candidatos disputavam uma carteira na escola, no tempo em que a profissão era sinônimo “de estabelecimento e prestígio” (JB,15/10/91, Caderno Cidade, apud Ferreira), 1998, p.103)

O trecho citado enfatiza a situação de desvalorização e desprestígio que se acumula nas representações do Instituto no período referente ao recorte temporal do presente estudo. Fazendo um contraponto com décadas passadas, é fundamental o reconhecimento que o prestígio e a excelência do curso passavam pelos professores, instalações e o fato do Instituto ter tido uma ligação e comprometimento direto com a escola pública primária, uma vez que, as alunas tinham ao término do curso um ingresso automático no magistério público. Assim, a extinção deste processo automático provoca na instituição um caminho de perda da sua distinção como eixo formador e que culminaria com a Lei 5692/71.

A dúvida é expressa na fala silabada, nas frases curtas e descontínuas, uma busca do por que e como escolheu ser professora, partindo, ora das brincadeiras infantis, ora da lembrança de gostar de ser ajudante de professora, ora de odiar matemática. Essas narrativas nos levam a perceber que, para além da imposição ou incentivo familiar, podem reforçar a escolha outras influências sociais. No caso específico, o contexto socioeconômico, a necessidade de fazer um curso público e gratuito, que propiciasse um retorno imediato, são dados que, aliado ao gosto por crianças e às brincadeiras infantis, levam ao curso do magistério no IERJ, uma instituição que ainda guardava na memória familiar, mais que na memória social, um diferencial. Fontoura (1995) percebe que a escolha pode ser permeada por várias influências sociais, que interferem no sujeito desde o seu nascimento, para além dos imperativos institucionais ou familiares. É a memória individual mediada pela memória social. Os relatos das ex-alunas apresentam essa interface da memória individual com a memória social, entendida como uma memória coletiva.

No livro *Escola e Memória*, Souza (2000) observa que Halbwachs, em seu livro póstumo *Memória Coletiva*, havia chamado a atenção para a função da memória coletiva de reforçar ou constituir um sentimento de pertinência a um grupo, classe ou categoria que participa de um passado comum. Essa pertinência específica de um passado compartilhado baliza uma diferença não mais focada no real, ou seja, nas questões de raça, gênero, cor ou etnia, mas sim focada no simbólico, já que a memória cria um imaginário histórico que é constituído pela apropriação

pessoal e pela doação de um sentido peculiar a uma determinada trajetória de contato e de construção de um patrimônio cultural comum. De acordo com Habermas (apud Souza, 2000), identidade liga-se à memória porque o que nos torna diferentes é a nossa história e o que nos iguala é o nosso esquecimento.

Vale dizer, que a memória pessoal pode ser caracterizada como uma memória mais espontânea. Já a memória coletiva parece ser menos automática e mais controlada que a memória individual (pessoal). Nessa perspectiva, a ação de preservar, de lembrar, não é uma ação espontânea e, sim, encaminhada com uma intenção. A memória coletiva, portanto, também procura construir uma continuidade no tempo, além de um sentimento de coerência e de identidade, que se produz como referência e em oposição a outros grupos. Assim, a memória e a identidade são fenômenos socialmente construídos, por isso, são valores disputados em conflitos sociais, o que enfatiza dizer que sua construção não é só formada pelo lembrar, mas também pelo esquecer (Pollak, 1992).

O autor, acima referendado, observa duas funções essenciais da memória: a manutenção da coesão interna e a defesa das fronteiras dos princípios comuns de um grupo, ou seja, o sujeito coletivo. Nesse sentido, Michel Pollak trabalha com a categoria de “memória enquadrada”, para ele, termo mais adequado do que “memória coletiva”. O trabalho de enquadrar consiste em uma operação que está ligada a certos critérios e possui limites, uma vez que essa memória não pode ser construída arbitrariamente. A memória oficial organizada (coletiva) reproduz a imagem que as estruturas de poder desejam impor.

De outra maneira, Halbwachs (1990) estudando a memória coletiva marca a importância dos pontos de referência que estruturaram nossa memória, oferecendo-nos a sensação de pertencimento a um determinado grupo: os monumentos, o patrimônio arquitetônico, as datas e personagens, as tradições e tantos outros acontecimentos. Adota, entretanto, uma posição positiva em relação a essa memória comum, pois a percebe como uma adesão afetiva espontânea, contrariando as relações de força e coerção, que são, na visão de Pollak (1989), uma forma específica de violência simbólica utilizada pelos atores que interferem na construção dessa memória. Assim, entendemos que a partir dos estudos de Halbwachs, a memória é vista como um fenômeno social. A noção de memória coletiva é, nesse sentido, elaborada por contraste com os conceitos de memória individual e histórica, numa perspectiva que reintroduz a importância do individual ao considerar a memória pessoal como um dos caminhos da memória coletiva. Daí o

grande valor científico que a análise das memórias pessoais tem enquanto procedimento que revela o conhecimento escondido nelas, colocando seus narradores no centro de um palco do qual foram, pela perspectiva histórica “oficial”, coadjuvantes.

As narrativas nos dão indícios de que as escolhas de serem professoras têm motivações bastante diversas. Uma sinalizam o gosto nas experiências de crianças, nas brincadeiras do faz de conta; outras lembram que foram despertadas pela influência dessa ou daquela professora, que de alguma maneira marcaram as suas vidas escolares; As narrativas, porém, nos sugerem, nas entrelinhas, uma única opção, nesse sentido significando uma escolha pela falta de opção. Isso nos faz refletir que, sendo a memória uma construção, ela é um relato que de certa forma se aproxima do coletivo, do imaginário social das razões que indicam uma escolha pela docência. As lembranças não são fixas; elas mudam com o tempo e são contextualizadas, alteram-se quando revistas. Assim, o recordar tende a ampliar determinados acontecimentos e a reinterpretá-los a partir das experiências e necessidades presentes. As professoras entrevistadas não sinalizaram escolhas mas pontuaram situações que decidiram seus caminhos. Foi um cruzamento de acasos, circunstâncias e coincidências que foram se mesclando e construindo todo um caminho para tornar-se professora.

Um caminho que pode nos levar a entender essas representações, pelo menos de uma parte das mulheres que escolheu ser professora e estudar no Instituto, são seus modos de vida, seus grupos de referência, que as fizeram seguir esse caminho, o qual nem todas estavam inclinadas a descortinar. As professoras deram indícios de escolhas sociais, ao invés de pessoais. Uma fizeram dessa estrada sua estrada, outras seguem a estrada, mas de forma periférica.

3.1.4 O Instituto de Educação representando uma escolha

A instituição formadora, o IERJ, no período analisado, é uma das escolas Normais existentes na cidade do Rio de Janeiro. Vale dizer que o Instituto guarda em sua história todo um simbolismo de uma época áurea representada pelos *Anos Dourados*.

Ferreira (1998) analisando entrevistas buscadas na mídia, sinaliza a imagem da instituição e da normalista. “É necessário resgatar a época de ouro do magistério quando nós saíamos do

Instituto e éramos olhadas com admiração pelas pessoas que passavam na rua.” (relato de uma professora em um ciclo de debates⁸apud FERREIRA, 1998 p.103)

Percebemos que, sobretudo na década de 1950, o Instituto era reconhecido pelo seu elevado conceito como instituição modelar, que proporcionava às jovens uma educação de alto nível, só comparável com as do Colégio Militar e do Pedro II. O IERJ oferecia, assim, uma formação sólida, *status* e a perspectiva de carreira no magistério, uma vez que ao terminarem o curso automaticamente ingressavam no quadro de docentes da rede pública de ensino. Nos anos posteriores o que se apresenta é uma instituição desvalorizada e descaracterizada de sua especificidade como eixo formador e responsável pela formação das professoras da rede pública.

Tratando-se do que representou a escolha da instituição, nos parece oportuno salientar a importância de se observar a escola como um espaço único, singular. A ênfase, portanto, se dá no estabelecimento de ensino. Nessa perspectiva, as instituições têm historicidade, não sendo apenas fatos mas fatos históricos, ou seja, existem antes de um indivíduo dela fazer parte e continuam a existir após o tempo deste na instituição. As instituições criam vida através de inúmeros rostos e nomes que nas suas relações em pares e na relação com o coletivo representativo da instituição pertencem a um tempo, porém este tempo não é só o cronológico, é um tempo também subjetivo. Posto isso, entendemos que o Instituto confere imagens divergentes de um tempo que para uns só existe na memória, mas que para outros foi essa imagem que nutriu sua escolha. Nessa situação, observamos que a escolha pelo Instituto como estabelecimento de formação para o magistério foi uma opção quase que unânime por parte das entrevistadas.

[...] por influência de minha madrinha que era professora e que também estudou no IERJ. O meu interesse pela educação partiu da minha relação com a minha madrinha e o desejo de minha mãe que queria ter uma filha professora, já que ela não pôde estudar e sonhava ser professora. Ser professora era estudar no IERJ. (Marta, professora).

Nessa narrativa de Marta, encontramos a evocação da memória acima referendada, ou seja, *Anos Dourados* como memória, representada pela apresentação da formação, ainda como curso Normal, e as alunas como normalistas. Isso nos sugere que, nesses símbolos, curso Normal e normalista, o que se quer representar é que a opção foi pela busca daquela escola, do que

⁸ O ciclo de debates mencionado como afirma Ferreira (1998) aconteceu na escola Municipal João Saldanha nos dias 15,22 e 29 de setembro de 1993. O depoimento da professora foi colhido na discussão após a palestra sobre as “Causas da desvalorização do professor e da escola pública” proferida pela professora Isabel Alice Lelis.

representava o IERJ para os familiares que ainda se nutriam da época áurea do Instituto.

Ao questionarmos esses relatos, nos damos conta de que a narrativa da opção pela instituição parece demonstrar, em algumas ex-alunas, que para certas famílias a escolha da profissão se atrelava à escola, remetendo-se a um imaginário social que nutre a imagem da professora. Nessa perspectiva, a narrativa está impregnada de uma memória social do Instituto que se nutre de um ideal da professora primária normalista do IERJ.

Carmem, neste trecho de sua narrativa, nos sugere o que representava o IERJ

Acabei fazendo a prova do Instituto, e o que me vem de lembrança (fala com um certo ar de ironia) daquele dia é a imagem de um bando de mães rezando em frente da igreja perto do Instituto,... e a gente lá, nas salas fazendo a prova... . Assim eu falava...-gente isso não é possível!!! [...] O meu ingresso no Instituto foi desse jeito (retorna com um tom sério e por vezes até seco)...Fiz os três anos, naquela de ...fiz...vocês estão me obrigando. (Carmem, professora)

Ao lembrar da opção pela instituição formadora, Carmem recorda o que representava ir para o Instituto na ótica das mães. Para a professora, sua família é que se identificava com o Instituto. Ela, enquanto ex-aluna, se coloca no campo do silêncio, da negação. Nesse relato, como noutros, a professora nos dá indícios de como era sua relação familiar, ou seja, uma relação bastante autoritária quando narra que fez o curso obrigada, pois “menor” não tinha vontade. Autoritarismo entendido como uma ordem que deve ser cumprida sem maiores diálogos, o que nos leva a acreditar que Carmem, diferentemente de Marta, não se nutria das histórias da escola, bem como da profissão de professor. Assim, entendia a escolha apenas como uma ordem a ser cumprida.

As narrativas das ex-alunas, quando impregnadas de mágoas, de negação de toda a ambiência escolar, simbolizam que aquela trajetória retratada pela família ainda não tinha sido, por elas, internalizada, ao contrário do que demonstrou Marta em suas narrativas calorosas e emocionadas. Na narrativa de Marta o que podemos destacar é que a imagem do IERJ era assim constituída na família e possivelmente decorrente da memória positiva que nutria sua madrinha dos *Anos Dourados*. Já Carmem, quando relata a ansiedade das mães na porta da escola, no dia do concurso, aponta que o Instituto dos *Anos Dourados*, como memória, atravessou o caminho dessas famílias como uma instituição modelo.

Na maioria dos relatos foi a família que escolheu a instituição formadora. Ser professora é estudar no IERJ para a maioria das narrativas. Encontramos um discurso claro e objetivo que com

palavras-chave relata o que representava para a família e para aquelas que compartilhavam e se nutriam desse lugar de memória como a sua escola de formação. Assim, “[...] *as memórias dizem quem somos. Integram nosso presente ao passado, tanto na perspectiva de que inventamos um passado adequado ao presente, quanto ao contrário*” (NUNES, 2002 p.15). Percebemos que a opção pelo IERJ desse grupo busca uma identidade com a instituição, tentando encontrar na memória coletiva da mesma o porquê de sua escolha. Pollak (1992) analisa a memória coletiva como sendo uma parte importante da construção de uma identidade. A memória pode ser capaz de agir como um elemento de coesão social, a partir de uma determinada organização, da instituição.

Assim, mesmo tendo a qualificação de formação no IERJ se transformado, a partir da LDBEN 5.692/71, em Habilitação para o Magistério, ela ainda é expressa pelas professoras, ex-alunas, como curso Normal do IERJ. Nas narrativas que apontam a escolha da instituição, estas são marcadas por falas firmes, por vezes emocionadas, outras distanciadas, cujos relatos nos aproximam de uma memória coletiva de um tempo que se chama de *Anos Dourados* do IERJ, pelo visto ainda presente nas formulações de ex-alunas e familiares. Entendemos que este tempo é representado como memória.

Observamos, portanto, que a escolha da instituição foi narrada a partir de um lugar de memória, entendido como uma forma que nos permite reconstruir a representação de um passado coletivo. Nora (1993) observa que lugares de memória estão imbricados a condições materiais, funcionais e simbólicas que existem simultaneamente. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro é, assim, lembrado como a escola modelo: a escola Normal.

Nessas narrativas memorativas entendemos que são as professoras com suas singularidades e suas histórias de vida que retratam um maior ou menor distanciamento da instituição. Marta, quando nos apresenta as imagens de sua memória, nos faz deparar com um simbolismo acerca do Instituto e da profissão que lhe foi construído, desde a infância, na pessoa de sua mãe e sobretudo de sua madrinha, por quem Marta nutria a imagem da professora que tinha estudado no IERJ. Como fica evidenciado no trecho abaixo e que anteriormente já tínhamos apresentado.

A minha opção pelo curso se deu basicamente por influência de minha madrinha que era professora e também estudou no IERJ na época dos “anos dourados”. [...] O meu interesse pela educação partiu da minha relação com a minha madrinha e o desejo de minha mãe que queria ter uma filha professora, já que ela não pôde estudar e sonhava ser professora. (Marta, professora)

Essas imagens, contudo, foram sendo construídas através de histórias contadas, acompanhando desde menina a trajetória profissional de sua madrinha.

Cristina nas suas lembranças traz à tona o que representava para seus familiares ser professora e ter estudado no Instituto, então ela diz: - *“Minha mãe e minhas tias eram professoras que trilhavam um caminho de luta, de trabalho mas também de prazer.”* Assim, nos sugere que foi um tempo vivido e marcado positivamente onde fica a representação do ser professora e da escola como um espaço lembrado. Mesmin (1973) afirma que só se guarda na memória lugares e lugares são espaços vividos.

Já Carmem e Sandra, embora tivessem mães professoras e também alunas do IERJ, trazem na memória outras imagens.

Eu fui fazer o concurso por livre e espontânea pressão. Porque o meu pai é funcionário e minha mãe é professora e pode adequar sua vida com o trabalho.
(Carmem, professora).

Na minha família, além de minha mãe tenho tias também professoras e que estudaram no IERJ, e foi assim uma escolha a partir das experiências familiares. Eu minhas irmãs fizemos o normal, como uma opção de emprego garantido logo após o término do ensino médio, e por entendermos ser uma profissão adequada para nós mulheres, mesmo sabendo que poderíamos mais tarde rever esta opção. (Sandra, professora)

Assim, na memória dessas professoras encontramos uma escolha por obrigação de uma profissão apenas segura enquanto emprego público. Um discurso do silêncio em relação ao tempo escolar e profissional de seus familiares, mesmo tendo estudado no IERJ, o que nos sugere que a opção pela profissão, como pela escolha, mesmo partindo do grupo familiar, se mostrava como uma escolha onde se evidenciavam os fatores de um coletivo, ou seja, uma profissão feminina e a possibilidade de emprego, via concurso público, ao final do ensino médio, e não a presença de valores singulares de seus familiares enquanto professores. Isso nos possibilita pensar que a Instituição está lá e que o olhar que cada aluna, hoje professora, nos traz do seu espaço-tempo escolar muda de ângulo de acordo com suas convicções, valores, enfim seus modos de vida. Nos parece oportuno, como salienta Lélis (1997), repensarmos que práticas, que conhecimentos e valores devem ser trabalhados na formação inicial, privilegiando a cultura da escola através das histórias de vida das alunas. Nesse caminho, talvez pudéssemos mediar um repensar da escola enquanto espaço de trocas onde experiências e vivências seriam ressignificadas.

3.2 OS CAMINHOS DA MEMÓRIA DOS TEMPOS DE ALUNA

Nessa seção iremos trabalhar com as narrativas memorativas das professoras no âmbito das suas lembranças dos espaços e tempos por elas vivenciados, sobretudo o espaço-tempo escolar do curso de formação para o magistério no Instituto de Educação. Assim, percebemos que, ao ressignificar esse espaço-tempo, perpassamos caminhos que se iniciam no ingresso e chegam na representação da professora quando aluna.

3.2.1 Desvelando como se deu o ingresso dessas professoras, enquanto alunas, no Instituto

Moita (1995) em seu trabalho intitulado *Percursos de Formação e de Trans-formação* observa que a entrada na instituição não é uma escolha particular para algumas alunas. Corresponde, em alguns casos, a fatores que podem ser situados no meio social onde se desenvolvem e retratam por vezes escolhas provisórias já de antemão. Os relatos nos indicam uma pluralidade de formas de ingresso que variam de acordo com o período narrado. Encontramos também justificativas diversas para expressar a entrada no IERJ.

No discurso das ex-alunas, as narrativas referem-se, de forma mais ou menos enfática, aos concursos, com percepções diversas sobre estes. Cada um de nós faz sua leitura de mundo de acordo com sua identidade. A *“identidade torna-se uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais se é representado ou interpelado nos sistemas culturais que nos rodeiam”*. (HALL, 2000 p.13)

(com um tom emocionado)...fiz o concurso e fiquei aguardando com ansiedade o resultado. (com a voz firme) Eu fiz um cursinho que era especializado em dar aulas para alunos que queriam entrar no Instituto, Escola Técnica e Escolas Militares lá mesmo no Jardim América. E eu consegui ingressar no IERJ pelo processo seletivo, na época ainda tinha, mas em fase de finalização. (Marta, professora).

O ingresso, na narrativa, é lembrado pelo esforço físico e financeiro que a professora, ex-aluna, teve que fazer para tentar uma vaga no Instituto. Encontramos um discurso mais efusivo

que se lembra do concurso a partir do investimento em horas de estudo e do cursinho que teve que fazer para tentar ingressar na Instituição. Essas narrativas colocam um peso bastante grande na responsabilidade da aluna em ingressar naquele grupo. Na maioria das vezes são jovens **meninas** (ênfasis meninas, pois ainda hoje a relação de meninas para o magistério é bem maior que a de meninos) que encontraram no ingresso no Instituto, na profissão, uma ascensão social e o cumprimento de um ideal, um sonho familiar nelas concretizado.

Esse aspecto nos pareceu bastante enfático no depoimento da professora Marta que, relatando sua trajetória, lembrou dos momentos (e foram muitos) em que sua madrinha professora aparece como mediadora de seu percurso. Isso nos dá indícios de que a madrinha representava para essa ex-aluna, hoje professora, um espelho a seguir, assim como um porto seguro de toda sua luta e esforço para alcançar uma profissão. Outro fator preponderante, na narrativa de Marta, é o sonho de sua mãe de ter uma filha professora, uma vez que ela mesma não pôde estudar. Assim, quando a ex-aluna lembra do concurso, relata com voz firme, como um objetivo alcançado através de muito esforço. Buscando coerência na sua narrativa, reconhece o espaço escolar, o curso, como algo que lhe custou muito sacrifício, mas também alegria por ter conseguido as metas projetadas e uma ascensão social, uma vez que vinha de uma família sem recursos. O lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade, portanto, está intimamente relacionado à extensão da margem de decisão que lhe é conferida na constituição histórica da sociedade em que ele vive e age.

Acabei fazendo a prova do Instituto, e o que me vem de lembrança, (fala com um certo ar de ironia) daquele dia, é a imagem de um bando de mães rezando em frente da igreja perto do Instituto,... e a gente lá, nas salas fazendo a prova.... Assim eu falava...-gente isso não é possível!!! [...] O meu ingresso no Instituto foi desse jeito (retorna com um tom sério e por vezes até seco)...Fiz os três anos, naquela de ...fiz...vocês estão me obrigando... E que.... que é isso! Falei quando cheguei lá. E o maior choque de minha vida foi encontrar na mesma turma que eu mulheres casadas, muito mais velhas do que eu, grávidas com assuntos que eu olhava e que.... que é isso! Gente que isso!. (Carmem, professora)

Para Carmem, o ingresso é lembrado pela aprovação no concurso e este é narrado focando as mães que aguardavam suas filhas. Encontramos, como em outros momentos, um silêncio de sua perspectiva enquanto aluna. Da entrada no Instituto aparece a sensação de medo, de pavor.

Para essa professora, a memória relatada da entrada no Instituto é sobre a percepção do dia da prova, a tensão da família aguardando a sua saída da prova e rezando na igreja em frente

ao Instituto. Nesse aspecto, narra não só a tensão de sua mãe, mas também a tensão de um grupo de senhoras que se identificavam pela vontade e orgulho das filhas virem a estudar naquela instituição. As memórias individuais se nutrem da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo. Nessa busca, Carmem denota em sua singularidade um distanciamento do que estava sendo rememorado, porém, quando narra, encontra acontecimentos que se tornam não mais só seus, como o da ansiedade das mães no dia do concurso. Essas mães provavelmente nutriam na memória o Instituto como a escola de seus sonhos, de suas realizações.

Entendemos o ato de memorizar como um processo de reconstrução, de um repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. Halbwachs (1990) analisa que a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual e que, às vezes, é estilizada pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito está inserido. Assim, o aspecto relativo ao concurso, como conteúdo, preparação por parte da professora, enquanto aluna, foi silenciado, o que nos sugere que esse silêncio pode expressar mais: talvez uma suposta negação de sua relação com o Instituto. Não podemos esquecer que nesse período tem-se uma representação social do IERJ como uma instituição desacreditada, com um curso e profissão desvalorizados, o que nos leva a perceber o silêncio como uma forma de tentar ocultar esses acontecimentos, dos quais faz parte sua trajetória. Insere-se a família nessa identidade ao lembrar das mães rezando na porta do Instituto, reforçando a idéia de que a sua entrada era motivo de orgulho da mãe, tendo ela, por sua vez, obrigação de passar no processo seletivo.

[...] eu tive a oportunidade de entrar pelo processo de carência socioeconômica [...] utilizávamos todos os espaços, as quadras, [...] gabinetes médico e dentário. Eu me lembro bem da fonoaudióloga, pois eu utilizei os serviços e com acompanhamento da própria escola. (Carolina, professora)

Nessas narrativas encontramos somente uma ex-aluna, Carolina, que teve seu ingresso garantido pela sua situação socioeconômica, ou seja, buscou ingressar por concurso, mas não tendo êxito, no ano seguinte, buscou a possibilidade do ingresso por carência econômica, entrando sem concurso⁹.

⁹ Este critério de carência socioeconômica foi uma das alterações ocorridas na estrutura do IERJ, logo após a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara. Por tal critério matriculavam-se, preferencialmente, os mais pobres.

O que observamos nesse relato, especificamente, é que a entrada, não por mérito, mas por carência, marcou a trajetória escolar, de maneira que a narrativa remonta para a importância da regulamentação, assim como de outros benefícios que a escola lhe proporcionou na área médico-dentária (tratamento ortodôntico, fonoaudiológico...). Essa professora parte de um código lingüístico repleto de componentes impregnados de mensagens sociais construídas, para assim, talvez, encontrar no seu ingresso uma possibilidade de inclusão social, identificando o processo como uma bandeira valorativa. Vale ressaltar que os estudos de Franco (2003) apontam como primordial considerar a emissão das mensagens agregadas às condições de contexto dos sujeitos do discurso. Condições de contexto entendidas como situações socioculturais e econômicas nas quais o emissor está inserido e acesso a códigos lingüísticos que têm como resultado expressões repletas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

Assim, na narrativa de Carolina, esse aporte teórico fica bastante claro quando observamos que a sua entrada se deu, não por mérito, e sim pela sua condição socioeconômica, que possibilitou o ingresso pela carência. Carolina nos apresenta em sua narrativa um Instituto para além da função formadora. Evoca outras possibilidades, como o atendimento fonoaudiológico e ortodôntico, que para ela foram fundamentais, além das quadras, da piscina e teatro que no seu contexto social era deficitário. Assim, para ela, na sua memória, o Instituto é lembrado como uma escola, um espaço de possibilidades.

3.2.2 Repensando o espaço-tempo escolar

Moita entende que a escola pode ser um espaço de “*abertura de perspectivas e valores*”. (MOITA, 1995 p.136), sinalizando que esse espaço-tempo é determinante na formação. Ele diz, porém,

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, [...] o espaço familiar e o espaço social podem ser um “limite”, em relação à vida profissional. Mas se esses “papéis” podem ter um caráter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um caráter unidimensional. (MOITA 1995 p.38)

De outra parte, observando dissertações e teses que abordam a temática do espaço-tempo escolar, encontramos, entre outros, os seguintes autores: Thuler (1994), Ballion (1982), Mazzoti (1994) e Julia (1995).

Thuler (1994) considera que cada escola tem a sua própria atmosfera, suas próprias vibrações que a tornam única. Essa atmosfera varia na sucessão dos acontecimentos, mas tem um pano de fundo estável: a cultura do estabelecimento, os valores, as crenças, os hábitos que regulam a vida cotidiana, o relacionamento entre os atores, os ruídos e o silêncio, a distribuição e a circulação do e no espaço físico, a limpeza, a decoração e mais uma infinidade de elementos materiais e simbólicos.

Ballion (apud Schaffel 1999) sugere que a “*construção da identidade de um colégio é produto da imagem dos seus sujeitos*”. No mesmo caminho, Alves-Mazotti (apud Schaffel 1999) propõe a perspectiva das representações sociais para a elaboração de estudos sobre a escola. Assim, o campo das representações sociais pode ser um caminho, quando se pesquisa como se constitui e é constituído o ambiente escolar, na medida em que o estudo das representações sociais trabalha a partir de como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para interpretar a realidade do dia-a-dia.

Nesse sentido, para entendermos e reconhecemos como se constituiu a identidade escolar vale um aprofundamento no que se refere ao conceito de cultura do estabelecimento escolar. Cada instituição possui uma história, inscrita na memória dos mais velhos, que é recontada às novas gerações, em um processo clássico de socialização. A cultura da escola pode ser considerada, nessa perspectiva, como um *habitus*¹⁰, como forma generalizada, através da qual os membros de um grupo reagem aos acontecimentos cotidianos, como eles os interpretam e avaliam, como enfrentam os problemas e implementam as transformações. Dependendo da escola, este *habitus* pode ser mais limitado ou mais abrangente e, a nosso ver, a flexibilidade dos seus limites será determinante para a movimentação e o entrosamento dos diversos grupos que interagem em seu interior, bem como para a aceitação ou não de inovações, geradas fora do ambiente escolar.

Júlia (apud Scaffel 1999) afirma que a pesquisa da cultura deve analisar as normas e as

¹⁰ Na teorização de Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de disposições internalizadas que estão na origem das ações sociais das pessoas. Bourdieu sinaliza com a adoção deste conceito para o fato de que as ações sociais têm um caráter prático, isto é, elas não obedecem a um cálculo racional e consciente, mas são guiadas por disposições internalizadas que fazem com que as pessoas ajam de forma inconsciente. (SILVA, 2000 p.65)

práticas implícitas e explícitas do cotidiano da escola, considerando que nesse espaço não há lugar para a rotina, visto que os profissionais que aí atuam se valem de uma estrutura, que oportuniza uma liberdade de ação, mesmo que submetidos à pressão originária do próprio sistema de ensino ou mesmo da sociedade em geral. Assim, práticas de pesquisa que privilegiam biografias, cujos relatos orais questionam as gerações mais velhas, histórias de quem lá vivenciou parte de sua trajetória, são importantes fundamentos para se reconhecer a escola através dessas imagens representadas pela memória dos sujeitos que lá vivenciaram seus tempos escolares de desafios mas também de afetos.

A entrada na escola nos remete, desde a infância, a um universo de descobertas nem sempre harmoniosas, que representam um dos campos sociais que vai nos constituindo enquanto sujeitos. Assim, buscar a memória do espaço-tempo escolar significa perceber como se dão certos deslocamentos ou mudanças não apenas de organização do passado, mas também de compreensão maior das lacunas desse passado, no que diz respeito à vida escolar.

Lembrando que essas professoras passaram pelo processo de formação durante a vigência da LDBEN 5.692/71, em que o curso Normal se transformou em Habilitação para o Magistério, é importante ressaltar que, apesar disso, um contingente bastante significativo de professoras continua se vendo como normalista. A palavra nesse discurso toma um sentido mais amplo: ser normalista faz com que a ex-aluna se projete, busque uma identificação num espaço-tempo representado na memória coletiva como uma época em que ser professora, estudar no Instituto era um diferencial; e, no período subsequente, a memória coletiva tem no Instituto, na profissão de professor, um campo minado de dúvidas, incertezas e crises.

Assim, FERREIRA (1998) aponta que na década de 1950, a “atmosfera” que envolve o magistério, sobretudo no IERJ, parece ser a de entusiasmo, otimismo, encantamento como motivo de orgulho para quem a cumpre. Entretanto, a partir da década de 1960, o sentido atribuído ao magistério e sobretudo ao Instituto vai se deslocando, gradativamente. As imagens, assim, se modificam: do lugar do sagrado para o profano. O autor, acima citado, ainda salienta que:

Na década de 50, o Instituto, com a imponência de seu prédio, o uniforme do Curso Normal diferente de todas as outras escolas, a dificuldade e a disputa para passar nos exames de admissão à carreira, as solenidades que marcam o início e o término do curso, como a “incorporação” e a “festa do adeus”,

constituem símbolos e também revelam a dimensão sagrada que o magistério ocupa. [...] na década de 80 e início da década de 1990, “ser professor” parece se tornar, para muitos, um sacrilégio. [...] os cursos de formação de professores vão se tornando acessíveis a todos os segmentos da sociedade e passando a ser opção dos “comuns”. O prédio imponente do Instituto de Educação começa a deixar de representar o mesmo que representou no passado e, como qualquer terreno baldio, tem suas paredes e fachada “pichada”, profanada, corroída pelo tempo. (FERREIRA, 1998 pp.104, 106,108 e 109).

Lembrar do espaço-tempo escolar nos remete, assim, não só às interações sociais ali experimentadas, mas significa também nos remeter ao reconhecimento da pluralidade de espaços compartilhados. Falar de representações do espaço-tempo escolar é tomar essas concepções como construções sociais. Nesse caso, é observar como o espaço e o tempo escolar constituíram os sujeitos escolares e como foram se constituindo o tempo e espaço escolares através das formas de vida social.

Nessa perspectiva, na narrativa memorativa das professoras, reconstituindo como se organizava o espaço-tempo escolar de cada uma, encontramos, entre outros, os seguintes focos de análise: o edifício escolar, a relação aluno-aluno e aluno-professor e o simbolismo dos bailes e das festas escolares culminando com as lembranças das professoras do que representava ser aluna do Instituto.

3.2.2.1 A representação do edifício escolar na memória das professoras

A entrada na escola, representando um universo novo, nos remete a sensações que vão do desejo a repulsa. Tratando-se do prédio escolar observamos as seguintes representações:

eu vi o Instituto como algo muito grande, uma vez que eu saí de uma escola muito pequena, onde eu estudava. Esta escola que eu estudava era ainda perto da minha casa era só eu atravessar a rua e já estava na escola. Eu estudei oito anos de minha vida atravessando à rua. Abria a janela e olhava para a escola. E era uma escola pequena. Falei quando cheguei lá.(no Instituto) (Carmem, professora).

O Institutopara mim, ...falar de memória ...É assim, eu vinha de uma escola pequena de oitava série. Quando cheguei ...naquele mundo, no Instituto, eu sou uma pessoa muito retraída. Eu odiei o Instituto. Eu detestei o Instituto. Agora. Aprendi a gostar do prédio da escola, só da parte física. Porque aquilo lá é bellissimo.(Tereza, professora).

Nessas narrativas as professoras, focalizando toda a arquitetura imponente e grandiosa do prédio escolar em contraposição a suas escolas de origem, nos sugerem que representado nas suas memórias têm o Instituto como um espaço distante, diferente do seu espaço social mais íntimo, pois suas escolas anteriores foram reconhecidas como que fazendo parte do seu cotidiano, da sua rua, tendo ou não tendo aula a escola estava ali como que fazendo parte do seu dia a dia, já não era só um prédio, o espaço escolar, mas sim o seu espaço social. A escola, anterior ao IERJ, era representada como um vizinho com quem compartilhava o dia a dia.

Quando Tereza se coloca como uma pessoa retraída, ao narrar sobre o espaço escolar do Instituto, nos sugere que nas suas representações o novo simboliza um desconhecido que cria sensações de angústia e apreensão, e foi assim com apreensão e angústia ao que nos parece que essa aluna se encontrou nos primeiros tempos do IERJ. Dissociando o espaço físico do social e percebendo o prédio como uma estrutura por ela mesma, Tereza diz: - *“Aprendi a gostar do prédio da escola, só da parte física. Porque aquilo lá é belíssimo”*. Nesse sentido, percebemos o silêncio das interações ali constituídas. Nas entrelinhas e de forma rápida e lacunar, Tereza expressa a beleza arquitetônica, não vinculando o espaço a nenhuma prática escolar. Faz questão de frisar que é só o espaço físico. De acordo com Mesmin (1973), percebemos que só existem lugares que são espaços vividos. Silenciar as interações, ao lembrar do espaço do Instituto, frisando gostar da parte física, pode sugerir um apagar do lugar do IERJ no período por ela vivenciado; ou seja, percebemos um silenciamento no que concerne às suas relações humanas.

As interações sociais esquecidas por Tereza e Carmem nos sugerem que o silenciamento indica uma vontade de não se reconhecerem como parte daquele espaço-tempo escolar. Isto fica evidenciado quando ambas relatam que se deram conta de que estudaram no IERJ, no mesmo período, a partir da nossa busca na escola por professoras que tivessem estudado no IERJ. Retornando a este silenciamento, fica para nós uma questão: por que não querer buscar a sua identidade no seu espaço-tempo escolar? Pode tal acontecimento ser pensado por não se sentirem a vontade em pertencer a um período da Instituição em que o descrédito e a desvalorização fazem parte do imaginário coletivo? As narrativas, assim, nos sugerem um espaço social calado e invisível, representando um estranhamento.

quanto ao espaço físico, era tudo diferente da minha outra escola; me lembro do posto médico, odontológico, da piscina, das pistas de atletismo, da biblioteca que estava já em estado precário, mas que era um espaço utilizado e vivenciado, a entrada era pelo portão lateral próximo ao colégio Prado Junior

[...] Tudo isso era novo, diferente, fascinante. Nós tínhamos aula de educação física, eu tinha pânico da cama elástica, da natação. Eu gostava muito de atletismo, tanto que fui indicada para participar das aulas e competições de atletismo no Campus da Universidade Gama Filho. (Marta, professora).

Para Marta, o espaço físico era diferente das escolas por que passou, porém o diferente é representado com fascínio em oposição à imagem que fazia Tereza, dissociando todo o prédio das suas experiências escolares: - *“Aprendi a gostar do prédio da escola, só da parte física. Porque aquilo lá é belíssimo”* (Tereza, professora). Já Marta, na sua narrativa memorativa, relembrando do Instituto, nos traz a Instituição como algo diferente, diferença que nos sugere a simbologia de uma representação sagrada, como observa Ferreira (1998), quando apresenta como se constitui para a sociedade o IERJ dos tempos áureos. Assim, entendemos *“o sagrado enquanto aquilo que é sagrado na medida em que é diferente, incomum”* (FERREIRA, 1998 p.64). Nessa perspectiva, o relato de Marta nos sugere que na sua representação o Instituto assumia um espaço sagrado e, por assim dizer, o magistério pode ser considerado como algo também sagrado. Assim a professora se assume *como “aquele que se propõe a educar”*. Observamos que o discurso impregnado de fascínio e magia é feito na primeira pessoa do singular, o que nos sugere uma memória que procura se dissociar do coletivo, dando ênfase às singularidades da professora, porém é mesclado por uma narrativa na primeira pessoa do plural o que nos indica a intenção de pertencimento ao grupo.

[...] utilizávamos todos os espaços que o prédio oferecia, tínhamos atividades na biblioteca, no teatro, na quadra esportiva, na piscina. as atividades físicas eram bem diferenciadas: natação, atletismo, ginástica olímpica tudo bem integrado com o curso de maneira geral. O gabinete dentário como o gabinete médico era por nós alunas utilizado e com rotinas determinadas pelos profissionais de saúde, assim como éramos encaminhadas a fonoaudiólogas entre outros profissionais que davam o suporte necessário que precisávamos. Eu lembro bem da fono, porque eu precisei fazer tratamento e o fiz todo pelo próprio instituto. Devo ressaltar que além de não ter nenhum ônus para a família do aluno, o tratamento era todo ele acompanhado pela escola. (Carolina, professora)

Na narrativa de Carolina encontramos um relato em que a lembrança do espaço-escolar passa não só pelas instalações como quadras, biblioteca e teatro; mas as instalações médico-dentárias são bastante enfatizadas, por essa professora. Vale observar que Carolina é aquela professora que teve seu ingresso no Instituto propiciado pelo sistema de carência, uma vez que, anteriormente à vigência deste parecer, ela não foi classificada no processo seletivo de ingresso

na Instituição. Analisando a história de Carolina, seu relato nos dá indícios de que o Instituto, para a professora em questão, foi mais que um tempo de aprendizado e descobertas, mas também um tempo de inclusão social em situações com as quais seu contexto econômico-social não poderia arcar. Assim, a professora nos sugere Na sua narrativa um olhar de agradecimento para com a Instituição, onde ressalta, sobretudo, o aspecto social do qual se beneficiou por ser aluna do Instituto; nesses trechos sua narrativa é feita na primeira pessoa do singular. Carolina quando narra as especificidades dos espaços e as atividades desenvolvidas utiliza um discurso coletivo, lembrado na primeira pessoa do plural.

Lembrar, memorizar, é buscar como nos constituímos, quem somos e com quem nos relacionamos. Nessa perspectiva, nos relatos em que cada entrevistada se insere no espaço-tempo narrado, percebemos que buscar uma identificação é criar um discurso próprio do grupo que nos vemos inseridos. Assim, essas narrativas são construídas socialmente a partir do que se tem na memória desses grupos. Vale dizer, quando se concorda o verbo (a ação) com o pronome no plural, nós narramos a partir de uma memória coletiva, de grupo; quando mudamos para o pronome na primeira pessoa, o que buscamos ressaltar é um acontecimento privado e singular.

Nas narrativas das professoras destacamos que seus relatos traduzem os espaços determinados para um fim específico, como o auditório usado para apresentações de teatro, a biblioteca para leitura e pesquisa, a quadra esportiva e a piscina para atividades esportivas, ficando assim sugerido que as interações sociais focadas dizem respeito às atividades previamente programadas, deixando no esquecimento o que Roussillon (apud Chaves, 2000 p.53) chama de espaços intersticiais esses lugares institucionais, que são comuns a todos, lugares de circulação como, entre outros, os corredores, as cantinas e os pátios. Esses espaços são vividos como uma extraterritorialidade pertencente a todos, mesmo que ainda assim todos não o tenham como sendo seu este lugar. Esses lugares quando reconstituídos na narrativa memorativa simbolizam espaços de sociabilidade pois colocam em evidência os afetos e até os desafetos. Percebemos, portanto, que o Instituto reconstituído pelas narrativas das professoras sugere uma instituição onde os espaços experimentados que foram preservados na memória dizem respeito aos lugares regulados por essa ou aquela atividade. As atividades e discussões informais, não disciplinadas desenvolvidas nos pátios, nos corredores e nas cantinas foram silenciadas nas narrativas das professoras, portanto, nos indicam mais uma vez um hiato na sociabilização. Escola para as professoras são as salas específicas, as atividades programadas. Tratando-se,

porém, das salas específicas, ou seja, as salas de aulas, as professoras nos transmitem referências diversas de como experimentaram essas vivências.

3.2.2.2 A relação aluno-aluno e aluno-professor

Arroyo (2004) observa que a escola como instituição é um campo onde encontramos, entre outros, formas de relacionar-se, de amizades e de estranhamentos também. As narrativas das professoras, então, nos sugerem seus modos de convívio no âmbito escolar.

E o maior choque de minha vida foi encontrar na mesma turma que eu ... mulheres casadas, muito mais velhas do que eu, grávidas com assuntos que eu olhava e que.... que é isso! Gente que isso! Eu tinha 12 anos. E a conversa era outra. Tinha mulheres na minha turma, mulheres daí de vinte e poucos anos, 18 e tal e cada um falando assunto mais diferente do outro. (A escola contava com toda aquela diversidade, das alunas encontrava-se da adolescente à adulta, com as mais diferentes trajetórias de vida). Você olhava assim..., eu dizia assim: - gente a minha brincadeira é brincar de boneca em casa. E elas tinham outra vivência, completamente diferente. E eu olhava assim... gente como é que pode....(Carmem, professora)

Carmem ao simbolizar o prédio como grandioso e distante do seu ambiente, nos reconstitui seu tempo escolar com a angústia e perplexidade de quem está no lugar não escolhido e sim posto. Busca, assim, em suas lembranças, em cada rosto, em cada fala de suas colegas de turma, encontrar não identidades, mas sim antagonismos. Na sua narrativa memorativa lembra que nas conversas confidenciais das colegas observava um mundo a parte do seu, longe dos pensamentos de menina que ainda brincava de esconde-esconde. Nessa narrativa memorativa encontramos, assim, subsídios que denotam toda uma angústia, um distanciamento com as colegas, os professores que nem lembra.

Eu ... é assim, tenho coisas que eu bloqueei aquilo para mim era um mundo. Por outro lado, foi legal por causa da diversidade que foi muito bom para eu entender e poder trabalhar a questão da escola pública, foi um laboratório para se trabalhar [...] A minha primeira semana de aula, foi a minha mãe me levando para a escola porque eu morava aqui no Flamengo e era a mesma coisa que Márcia, sair de casa e atravessar duas ruas e estar na escola. E lá tinha que ir até a Tijuca de Metrô, e depois os trotes, diziam que eram muito violentos e que não sei o quê.. Falava: -mãe vai me levar e buscar e eu com 15 e 16 anos e a minha mãe me levando e apanhando....ficava apavorada dentro da sala de aula...eu poucas vezes fui ao refeitório no recreio. Amizade, eu só fiz

uma, caso você descubra, encontre (referindo-se às professoras que venho buscando entrevistar) é MMC– apelido Pingüim. ... nunca mais a vi... (Tereza, professora)

Encontramos nesse relato sensações de medo, de terror, de espanto e de insegurança representando indícios de uma negação da sua entrada, por ela mesma. Tereza evoca, na sua narrativa memorativa, seus primeiros dias com a angústia do desconhecido e do novo. Essa angústia do desconhecido tem várias representações na memória da professora, ora é a trajetória para a escola, ora é o prédio escolar significando uma grandiosidade às vezes inatingível e ora é a relação aluno-aluno quando relata sobre as alunas veteranas representadas pelos trotes que aplicavam nas “calouras”. Das colegas também mostra um distanciamento, apontando para apenas uma colega que também não mais sabe como e onde encontrar. O seu tempo de IERJ, hoje, é lembrado como um laboratório, ou seja, suas vivências se tornaram um aprendizado para o lidar com o outro, o diferente. Mais a frente quando narra sua trajetória profissional, poderemos buscar indícios de como se manifesta ou não esse aprendizado no seu fazer profissional.

Eu acho que o tempo no IERJ foi uma época maravilhosa da minha vida, apesar da dificuldade, e das diferenças. Eu morava no Jardim América e tinha que apanhar trem e andar da Leopoldina, passando pela Praça da Bandeira até chegar no IERJ. Lembro-me de quando subia a passarela da Praça da Bandeira e o vento levantava minha saia toda pregueada (risos) e lá embaixo tinha o quartel do Corpo de Bombeiros [...]. (Marta, professora)

Marta, tem a sua representação espaço-tempo escolar como uma época prazerosa como nos sugere sua narrativa. A distância do percurso, o novo para essa professora, é representada como fazendo parte do seu novo caminhar que era estudar no Instituto. Fica na narrativa memorativa de Marta também evidenciada um silenciamento de seus pares, de seus colegas de turma. A professora ao lembrar de seus colegas nos narra um universo diferente do seu e fica implícito que a convivência era representada mais por um estranhamento do que por uma cumplicidade. De outra parte, como lembrar representa significar caminhos, Marta nos sugere que esse estranhamento foi uma vivência que a possibilitou reconhecer, conviver e aceitar condutas diferentes das suas.

Nas narrativas analisadas encontramos um certo esquecimento das alunas em relação ao que é coletivo. Em alguns trechos, o mundo, a complexidade, a diversidade apontada pelas professoras, ex-alunas, podem nos sugerir que o espaço social formado pelas alunas enquanto

escola não possibilitou uma maior sociabilização entre elas, questão bastante importante tratando-se de ser um espaço formador de docentes e sendo a sociabilização uma importante ferramenta da ação educacional. Entendemos que a escola deve ser vista fundamentalmente como um terreno das interações sociais ali vivenciadas e assim se essas professoras não vivenciaram essas interações no seu tempo escolar como vão entender a sua importância enquanto professoras. Sociabilização percebida como troca entre pares que nos leva a repensar e a reinventar as nossas experiências cotidianas. É importante salientar que o período por nós analisado é caracterizado por uma ampliação do número de alunos para o ensino médio e se tratando do Instituto de Educação esta ampliação resultou numa maior heterogeneidade dos alunos que vinham de vários bairros e de grupos sociais diversos. Isso fica evidenciado nas narrativas das professoras quando tratam de reconstituir seu grupo escolar, seja pela evidência sugerida nas diferenças comportamentais das alunas, seja pelo esquecimento de seus pares.

Já na narrativa memorativa de Cristina encontramos um outro olhar para os modos de relacionamento escolar.

Uma outra característica do meu grupo do Instituto é que éramos uma turma homogênea no que se refere ao nível intelectual, pois todas passamos por concurso, embora o universo socioeconômico e cultural fosse diverso. Participávamos de vários eventos através de atividades extras, como música e teatro, desenvolvidos no Instituto. Na minha turma tinha meninas filhas de profissionais liberais, mas também tinham meninas filhas de pessoas sem muito estudo e que passaram no concurso com muito esforço e buscavam ali uma ascensão social via educação e trabalho. O Instituto me marcou para a vida, sobretudo nas amizades que até hoje continuo. Minha turma, vez por outra se reúne e num desses encontros essa colega nos relatou que, passados os anos ela reconhece que o Instituto foi um caminho de possibilidades reais no convívio e experimentação com as colegas e professores. Essa ex-aluna, hoje assume um cargo importante na área de educação. (Cristina, professora)

A narrativa de Cristina sinaliza que, para essa professora, a idéia de grupo fica evidenciada logo no modo como inicia seu relato, “*uma outra característica do meu grupo do Instituto*”. A professora no seu memorar nos transmite a idéia de um coletivo onde o convívio escolar fazia parte do caminhar daquelas alunas e assim esse convívio se transformou numa espécie de *habitus* de convivência que era uma marca do seu espaço-tempo escolar. Fica implícito na narrativa memorativa de Cristina um sentimento de pertencimento nutrido pelo convívio escolar e reforçado pelas atividades extracurriculares ali desenvolvidas. A professora Cristina, nas suas lembranças, sugere a idéia de pertencimento ao grupo de professorandas como

um dos sentimentos formadores na sua experiência escolar.

Ir à escola significa caminhos de orgulho mas também de fracasso, assim uns encontram o reconhecimento nos seus professores e outros experimentam um profundo estranhamento. As narrativas a seguir nos sugerem caminhos de encantamento mas também de esquecimento.

[...] é! Memória que eu tenho é da diretora Layla. Não consigo esquecer. Acho que o Instituto acabou quando ela saiu. Era uma figura marcante. Ela tinha assim, aquele perfume Chanel e o “toque toque” do salto. Você já sabia que ela estava chegando. (Carmem, professora)

Então foi isso.... (silêncio reflexivo) eu... não tenho assim muitas ...lembranças...(continua o silêncio lacunar e de forma tranqüila e firme continua) a única professora que me lembro do nome todo, as outras não me lembro, é o da Layla Restum Iça. (Tereza, professora)

A narrativa memorativa de Carmem silencia-se ao falar dos professores de sua formação o que se observa como esquecimento nos estudos da memória. Este silenciamento nos sugere que o caminho percorrido por essa professora, enquanto aluna, foi um caminho sem paixão, sem investimento emocional ou intelectual em uma relação tão fundamental como a relação professor-aluno. Mais adiante, encontraremos um outro momento da narrativa de Carmem, em que ela relata que o professor, hoje, deve ser tudo: pai, mãe, família e muito mais e não um simples transmissor de conhecimentos. A professora nos sugere, nas suas lembranças, que ela não vivenciou essa relação e isso pode ser apontado como um dos motivos de um esquecimento na sua narrativa memorativa. Outra vez, essas narrativas apontam o silêncio que recai sobre as práticas constitutivas dessa formação. A única lembrança profissional é a da diretora carismática, no sentido de alguém que se impunha no seu papel de liderança e de comando.

O silenciamento em relação aos professores pode sugerir um distanciamento, uma negação da relação professor-aluno ou, talvez, queira mostrar a figura da professora (falo no gênero feminino, pois o meu universo entrevistado foi todo feminino) como alguém que nem sempre é lembrado. Mais adiante, no próximo capítulo, poderemos observar como esses esquecimentos dos professores podem ser representados nas suas trajetórias profissionais como expressão de pessoas “não vocacionadas” para o magistério. Isso pode ser explicitado por “*professor é profissão, [...] e educador ao contrário, não é profissão, é vocação.*” (Alves apud FERREIRA, 1998 p.110).

Para Carmem e Tereza falar de seus professores é um campo restrito ao silêncio, fazendo questão de relatar o esquecimento de seus professores. Assim, nessas narrativas, onde o esquecimento dos professores se manifesta de forma aberta, o discurso do silêncio é sugerido por uma narrativa distante, onde o que se percebe é uma negação daquele tempo. Ao recordar seus professores do curso de formação, as professoras são tomadas por um silêncio como se não tivessem compartilhado com eles um espaço-tempo escolar. Kenski (1997) percebe que durante toda a história de vida escolar, o aluno tem uma diversidade de professores, que vão desde os que norteiam caminhos para seus alunos, tornando-se mitos, a outros que têm suas trajetórias apagadas das memórias de seus alunos.

minha relação com os professores do IERJ era bastante satisfatória. O estágio era fornecido pelo próprio IE, podendo-se também estagiar no próprio IERJ no curso infantil. Na minha época no IERJ discutia-se muito a questão da relação professor-aluno, sobretudo sobre as observações do estágio. A professora de didática tinha uma rotina semanal para levantarmos e refletirmos sobre as atitudes dos alunos e dos professores. (Carolina, professora)

Tenho na memória alguns professores, como a Lisane Maria de Paiva que me marcou bastante. Ela era muito dinâmica, movimentava a sala toda. E a Vera Juliet, professora de didática, me lembro que ela até me deu alguns livros depois para trabalhar em literatura, como os de Fagundes Varela, entre outros, que guardo até hoje. Recordo-me da época do estágio, que a Vera Juliet trabalhava conosco a partir de um minucioso relatório que fazíamos da observação da sala de aula nas horas do estágio (...). Este relatório, também era dialogado com o professor regente, refletindo o porquê daquela prática naquele determinado momento, o porquê de ter tomado aquele caminho e não outro. A partir daí, eu, como estagiária propunha um novo caminho com o meu entendimento e discutia-se tanto com o professor regente, como com a professora de didática e o restante da turma. (Marta, professora)

Carolina nos aborda a questão do estágio atrelado aos professores do curso, nos sugerindo que os professores se comprometiam com esta atividade, sobretudo na disciplina de didática. Mais uma vez, a narrativa de Carolina se coloca como uma narrativa singular e não do grupo (o verbo da ação é colocado na primeira pessoa do singular). Esse relato nos sugere que a prática tratada no estágio representa na memória da professora mais uma reflexão do que se observava do que uma possível discussão com o sujeito da ação (o professor regente) sobre suas práticas. Isso indica uma linha em que se tem a aluna-professora vivenciando uma prática a partir da observação e que esta não encontra um espaço de discussão com o agente. Comparando-se

com a narrativa de Carolina, Marta nas suas lembranças da prática do estágio era levada a propor para com a professora regente uma reflexão de sua ação, enfocando a importância da reflexão a partir da ação. Nessa perspectiva, encontramos uma linha de pensamento que tem o professor como um agente reflexivo de sua própria prática. A lembrança dos professores é, também, bastante enfatizada por Marta. Essa professora, como Carolina, tem para com a Instituição um olhar focado na escola modelo, na figura dos professores, que nas suas recordações as acolheram. Nessa narrativa, a professora Marta faz menção a duas professoras, retratando tanto a maneira de ser como professora, como a atenção especial que, essas professoras, davam às alunas, sobretudo à própria Marta. Outra questão que se pode perceber na narrativa de Marta é que ora ela se reporta como ela mesma e ora se reporta como coletivo.

*É assim, foi uma época bem diferente na minha vida. Acho que até ajudou essa diferença de tanta gente para faculdade, mas a faculdade não me marcou tanto emocionalmente quanto o Instituto. [...] Creio que ajudou um pouco tudo que eu aprendi no Instituto. Me ajudou. Agora foi assim ... **a questão profissional só se vem a ganhar com a experiência** (grifo da professora) (Tereza, professora).*

A professora, mesmo silenciando quanto aos professores do seu espaço-tempo escolar, nos deixa uma pista de que estudar no Instituto representou uma diferença, ou seja, nos sugere que de qualquer modo o Instituto representava uma distinção. Vale dizer que Tereza fez questão de narrar que foi a experiência seu mestre. Nesse sentido, seu relato encontra sintonia com o que salienta Piza (apud Lelis, 1996) de que fórmulas práticas vão sendo testadas durante a ação pedagógica. Assim, o ser se confunde com o saber fazer, sendo a experiência um eixo balizador de suas representações.

As sensações, que nos lembram a escola, nos remetem a como nós nos constituímos a partir desse universo social. Tratando-se de um curso de formação, como essas ex-alunas representam na sua memória a escola de formação docente? Tereza nos remete, nessa sua narração, a refletir sobre uma questão bastante complexa da educação, sobretudo dos cursos de formação, que é a relação teoria e prática.

No relato acima, encontramos referências que nos levam a questões bastante complexas, como o papel que se dá ao curso de formação inicial e, mais uma vez, à discussão de teoria e prática na educação. Alguns relatos, como o de Tereza, quando diz: *“Creio que ajudou um pouco tudo que eu aprendi no Instituto. Me ajudou. Agora foi assim ... a questão profissional só se vem*

a ganhar com a experiência”, revelam um dado bastante significativo, que é do papel que atribuímos à formação inicial. Nesse sentido, surge uma questão: O que se deve esperar de um curso de formação inicial? Lüdke (1997) observa que se deve assimilar essa formação como inicial e, como o nome diz, é um início. Assim,

[...] se fosse reconhecido claramente o caráter inicial de uma preparação que não pretende ser total, nem visualizar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais efetiva, assumindo a especificidade desse caráter inicial [...] A importância dessa preparação inicial não deve, porém, ser subestimada. (LÜDKE, 1997 p.118)

Os relatos de Carmem e de Tereza também nos levam a perceber singularidades que foram silenciadas, como, por exemplo, a ausência de referências aos professores, bem como, às suas próprias relações humanas no espaço-tempo vivido no IERJ. Diferentemente de Marta, que traz na sua memória a lembrança de professores, como um referencial a perseguir, e que podem ser representados no presente pelo seu modo de fazer e ser professora. Já Tereza e Carmem nos envolvem com um silenciamento de suas relações humanas, da mesma forma que nos dão indícios de que seu fazer não leva a uma relação mais estreita com seus alunos, talvez da mesma forma como deva ter sido suas relações com seus professores. Daí, em suas narrativas, encontramos a ausência dos seus professores, como que se não existissem.

Na narrativa de Cristina sobre seus professores encontramos lembranças que revelam uma pluralidade de sentimentos que nos vão constituindo enquanto pessoas. Assim narra a professora,

E os professores foram uma das coisas mais importantes na minha vida. Eu aprendi no Instituto a reconhecer pessoas que me marcaram para o bem mas também para o mal. *Encontrei professores que me levaram à motivação, ao gosto, ao afeto e companheirismo, mas encontrei outros que me levaram ao bloqueio, à frustração. Os professores de Ciências com suas aulas práticas no laboratório eram verdadeiros motivadores da busca do saber científico integrado, não é à toa que da minha turma em torno de 20% das alunas após o curso normal seguiram pela área biomédica. Já em matemática, no início tivemos uma professora muito boa que a cada aula propunha significado para o conteúdo. Nos outros anos, tivemos um professor que me traumatizou profundamente, e aí eu bloqueei a matemática, e até hoje eu não consigo mais recuperar o entrave formado. Frases que me lembro deste professor: - “aluninho” quando vê um problema tem que dizer: - “eu não sei resolver o problema e depois vai e resolve”. Para mim, este professor era a representação do pânico, do horror e aí eu acho que transferi para o entendimento dos conteúdos matemáticos. Foi um horror.... Já a professora de literatura me marcou muito positivamente, ela me fez despertar o gosto pela literatura. Para ela, o importante era a argumentação sobre um tema, a descoberta de como o autor trabalhou esse ou aquele tema. Outra disciplina*

muito importante era uma que discutia como devíamos nos organizar para um estudo, como nos organizarmos, como descobrirmos os caminhos. Acho que alguns outros professores não souberam também lidar com nossas inquietações de adolescentes que éramos. (Cristina, professora)

A narrativa memorativa da professora Cristina, quando lembra de seus professores, nos remete a situações por vezes opostas mas que, de qualquer modo, foram experiências que contribuíram para sua identidade ou não e revelaram sentimentos formadores que atravessam sua existência. Nessa narrativa memorativa fica registrada como é sua relação com a matemática a partir de um convívio escolar com um professor que para ela representava o terror, o espanto. Esse professor de matemática simboliza, nas suas lembranças, um posicionamento negativo e que foi transportado para o saber matemático, quando ela diz que até hoje não consegue recuperar o entrave formado. Já para com a professora de Ciências e de literatura, entre outras, Cristina nos remete a momentos de prazer, de descobertas e sobretudo de afeto e motivação para o conhecimento. Vale lembrar que essa professora é uma das que continuaram seus estudos na área biomédica. No relato da professora Cristina fica lembrado o que Arroyo (2004) revela ser a escola: um espaço significativo da nossa condição humana. Nesse sentido, a narrativa de Claudia sobre seus professores é reveladora de que no processo ensino-aprendizagem, mas sobretudo no espaço escolar, estão imbricados sentimentos e modos de agir, pensar e relacionar-se e que tais valores vão nos constituindo como indivíduos.

3.2.2.3 As festas como rituais de uma tradição

Os rituais representam um outro foco de análise quando reconhecemos ser a escola uma instituição social. A partir das narrativas memorativas das professoras encontramos no Instituto as festas simbolizando rituais de uma tradição. Assim, destacamos os relatos das professoras Carmem, Marta, Tereza, Cristina e Nádia.

Nós, as alunas, ainda tínhamos um bom intercâmbio com os alunos do colégio militar, éramos convidadas para as festas, os bailes do colégio, como em décadas passadas. (Nádia, professora)

[...] ainda existia um intercâmbio entre alunos do colégio militar e o instituto; aqueles bailes e festas, namoricos e amizades. Eu acho que foi uma época

maravilhosa de minha vida, apesar da dificuldade de morar longe e pegar trem e ônibus. (Marta, professora)

Tanto para Marta como para Nádia recordar as festas sugere construir caminhos de pertencimento. Assim, seus discursos simbolizam uma memória coletiva daquelas festas, representando uma época áurea onde a normalista era “*olhada com respeito, admiração [...] e casar com uma professora era aspiração de muitos homens*” (Novaes, apud FERREIRA, 1998 p.69). Para essas professoras, aquelas festas eram entendidas como um espaço incomum, diferente e que era mais um componente para tornar seus tempos escolares em um tempo de glória, de fascínio. Marta, nos sugere que todo esse espaço sociocultural para ela era novo, deslumbrante e só foi possível conviver com ele pelo fato de ser aluna do IERJ e aí se torna representativo de uma época de ouro para ela, enquanto sujeito singular. Mais uma vez, o relato da professora Marta nos sugere uma busca de pertencimento mas numa atividade que não acontecia nos intramuros escolares, o que vem reforçar a idéia de que a sociabilização com seus pares (colegas de curso) assim, como um convívio de cumplicidade, no seu espaço-tempo escolar foi silenciado.

Havia a formatura e outras solenidades. Acho que era às terças-feiras, que reuníamos toda a escola, toda a escola mesmo, do jardim da infância ao Normal, e a gente ficava no pátio central, reunida era muito emocionante. A formatura que representava a entrada das alunas no Curso Normal e a festa do Adeus simbolizando a passagem da aluna para professora era marcada por emoção das alunas, dos professores e das famílias. Naquele pátio central formávamos logo na entrada a idéia de um pertencimento. Varias festas eram comemoradas com a presença de professores e ex-professores, assim como também alunos e ex-alunos. Lembro-me que cada comemoração tinha a participação das turmas com apresentações tanto de dança, música, teatro ou atividades esportivas. Quantos ensaios aconteciam com a presença ou não dos professores responsáveis!!! (Cristina, professora)

A narrativa da professora Cristina, mais uma vez no remete ao sentimento de pertencimento e a lembrança do que representavam as festas no seu memorar. Festas como rituais de uma tradição para essa aluna fica representado nas solenidades que realmente aconteciam no interior da escola. Lembrar as festas para Cristina é remeter-se aos professores, aos alunos e a escola, não só ao curso Normal mas também aos estabelecimentos escolares que compunham o Instituto. Quando lembra que ex-professores e ex-alunos eram convidados para as festas, fica aí implícito a vontade da escola em recriar vínculos. Nessa narrativa, fica evidenciado, também, que para essa professora o sentimento de pertencimento ao Instituto é representado nas suas

lembranças quando enfatiza as festas como sendo uma construção de alunos e professores e aí fica sugerido como através das festas, a escola pode materializar hábitos, valores e rituais nos diversos espaços e tempos escolares e assim criar formas de pertencimento, identidade com o estabelecimento.

Assim, as festas acontecem para estabelecer a correspondência de um tempo remoto com um tempo presente; são rituais repletos de tradição, explicando nossas origens, criando vínculos onde há hiatos. Evitam discursos conflituosos, desvios de interpretação, lacunas. A festa significa, no seu simbolismo, a idéia de unidade e pertencimento necessária à identidade do grupo.

A única coisa que eu tenho lembrança, e que eu só fui por causa de uma amiga, foi o Baile do Colégio Naval. Eu disse para minha amiga, pelo amor de Deus, não faça isso, é uma espécie de prostituição. Ela falou, vamos! Vamos! E eu fui e detestei, e essa é uma das coisas que eu tenho lembranças (um baile em Angra), outra coisa também é aquela festa do Adeus, muito bonita. Achava muito bonita... acho que foi uma coisa que foi retirada, foi uma pena... [...] Aí aquele baile (Barbacena) era demais para mim. Eu dei a desculpas que era muito longe, minha família não tinha grana para eu ir e não fui. (Tereza, professora)

Concordo com a Tereza com aquela parte das festividades. Do respeito. Acho que tinham aquela tradição do Figueiredo que conheceu a esposa Dulce do Instituto. Teve aquele negócio, ou você tinha que estar namorando, conhecer alguém do colégio militar. No nosso último ano, foi aquele baile da Aeronáutica em Barbacena. É, tinha aquela obrigação, passavam na sala, por que não vão? Aí o pessoal falava: _Não! Tem que ir. E eu acabei não indo a nenhum, não sei como eram os bailes. Não sei como eram.[...] na formatura foi lá.no Maracanazinho. Me lembro que tinha o caminhão do Roberto Carlos e lembro de ter tirado uma foto naquele caminhão. Na hora da entrega do diploma eu peguei e dei pro meu pai e falei: - pai, meus parabéns o senhor está formado. O senhor acaba de se formar no Normal. Espero que o senhor esteja feliz da vida, mas tá. Cumpri os meus três anos. Meus parabéns. Não queria. Não era minha meta, não era estudar aí. Não tinha nada haver com o que eu queria. (Carmem, professora).

Para essas professoras, mais uma vez, a negação é a marca do discurso. A lembrança e o gosto pelas festas apareceram na festa de formatura e a na festa do Adeus. Narrando a formatura, novamente Carmem buscou inserir seus familiares e não ela própria, como aluna daquela Instituição. Na lembrança da foto, Carmem narra não as imagens das fotos que revelam a sua formatura, seu grupo de convívio e sim uma foto com um objeto externo: um caminhão de um show de Roberto Carlos. Apesar de toda a negação na sua narrativa ao rememorar as festas que

imprimiam a marca da escola, numa época em que se tinha no imaginário a Instituição, o curso e a profissão como um *status* social, as professoras ao reviverem essas festas nas suas narrativas memorativas nos sugerem a busca de um elo entre uma tradição passada reinventada no presente. Portanto, parece ficar simbolizado nesses relatos que as festas representavam uma marca da Instituição. Essas festividades, ainda vivenciadas e cobradas por parte da direção, representam para Nora (1993) os lugares de memória que surgem a partir do esquecimento das tradições, dando ensejo à criação de uma memória voluntária que começa a ser construída em função da inevitável perda da própria memória espontânea. Por isso é preciso criar arquivos, organizar celebrações, notariar atas, manter aniversários.

Tratando-se das festividades do Instituto, Lopes (2003) analisa que uma das lembranças mais vivas no espírito daqueles que passaram pelo IERJ, sobretudo no período de (1930/1945), diz respeito às manifestações festivas. Toda festa pelo seu caráter repetitivo (quase sempre anual) traz à tona uma memória, um passado celebrado, lembrado, dando a impressão de algo mais real, mais próximo. O calendário festivo de uma instituição reflete a sua memória e esclarece de que maneira os donos dessa memória desejam tê-la perpetuada e, nos relatos dessa pesquisa observamos também que as ex-alunas trazem na memória o ritual das festas. Percebemos nas narrativas que certas festas foram esquecidas por umas e lembradas por outras, como também as formas de se situarem nessa ou naquela solenidade.

Hall (1997) nos fala da utilização de uma "estratégia discursiva", ou seja,

tradições que parecem ser antigas são muitas vezes de origem recente inventada (...); tradição inventada significa um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica que buscam inculcar valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado. (HALL, 1997, p.58)

Nessa perspectiva, podemos entender os relatos das professoras que, memorizando o seu tempo escolar, buscam um fio condutor de aproximação do espaço-tempo em que estudar no Instituto, ser professora, simbolizava *status* social e, assim, nos remetendo às tradições das festas do Instituto, bem como ao uniforme escolar.

3.2.2.4 *As professoras e suas representações enquanto alunas do Instituto*

As professoras participantes da presente pesquisa criaram também ao longo de suas histórias simbologias de como que é representado ser aluna do Instituto de Educação nos seu espaço-tempo escolar, ou seja, no recorte temporal que vai dos anos de 1970 a 1996.

Porque a gente não tinha..... porque no fundo, no fundo.... a primeira aula da faculdade foi de cálculo, calculo 1,2,3, e o professor disse já sei a maioria fez Normal ou então vieram de uma escola assim...Já sei vocês não sabem nada de matemática, física, química e então qual é a solução de vida de vocês? Vir estudar biologia. E que, realmente, a gente não tinha base nenhuma, a gente não tinha física, química, porque não era o espírito do Instituto. Você tinha essa matemática no 1o. ano, depois acabou. Você não tinha base como alguém que estudou os três anos. (Carmem, professora).

A narrativa de Carmem sinaliza o que representava a aluna do Normal, nos informando como ela se percebeu, enquanto ex-aluna, quando se refere a um diálogo na sala de um professor, mais tarde, já na faculdade. Nessa narrativa, percebemos que a ex-aluna descreve o curso de formação e como eram representadas as alunas pela fala de um professor da faculdade. “[...] Já sei vocês não sabem nada de matemática, física, química e então qual é a solução de vida de vocês? Vir estudar biologia” (fala, de um professor da faculdade, reproduzida pela professora entrevistada).

Nesse sentido, fica sugerido nas entrelinhas como se construía o currículo e a escolha profissional que, mais uma vez, era feita pela falta de opção. Refletindo sobre o que acabara de narrar, Carmem reconhece a situação, porém retruca de certa maneira como uma defesa ao Instituto e a si própria, dizendo que esse não era seu propósito. E qual era o propósito? Fica aqui a questão. Observamos nesse relato uma situação pouco discutida, ou seja, a desvalorização da professora e do curso construída, entre outros fatores, pelos próprios professores e alunos.

Desse modo, Ferreira (1998) salienta que a profanação está na mídia, na literatura pedagógica, na fala dos professores e nos depoimentos de alunos. Entretanto, essas professoras trazem, nas idas e vindas de sua narrativa memorativa, escapes.

Ela (a diretora Layla) trabalhava o Instituto com aquela coisa do “O Instituto de Educação” (grifo da ex-aluna) . Era o tradicional [...] e eu tinha uma autorização para usar aquele sapato de boneca, senão não entrava. Tinha que usar o padrão e o padrão mesmo. (Carmem, professora)

Narrativas como as de Carmem podem ser percebidas como um discurso coletivo em que fica exposta, como memória, a lembrança da instituição como uma escola de tradição simbolizada no uniforme e na lembrança da diretora carismática. E os alunos e professores? Professores são esquecidos e a aluna enquanto parte integrante da escola também foi apagada.

O conceito de tradição, conforme observa Giddens (1997), está relacionado ao conceito de memória coletiva, envolvendo um ritual, possuindo guardiães e tendo uma força de união que relaciona moral e emocional. O Instituto como escola de formação e preparação para o magistério é silenciado na lembrança de alguns professores, ficando na narrativa o atribuído à tradição, restrita às festas e ao uniforme tradicional. O uniforme no IERJ era um símbolo que marcava sua diferença, assim como a arquitetura do prédio escolar. Podemos observar na música intitulada *Normalista* como o uniforme era um dos símbolos representativos das professorandas. Assim, a profissão é cantada em verso e prosa:

*Vestida de azul e branco / Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador / Minha linda normalista
Rapidamente conquista / Meu coração sem amor ...*

Neste percurso em que buscamos, reconstituir o espaço-tempo escolar do Instituto de Educação a partir do olhar das professoras que lá estudaram e participaram da presente pesquisa, observamos que os relatos memorativos traduzem um espaço-tempo escolar marcado pela tradição, grandiosidade expressa mais na arquitetura escolar do que nas relações naquele espaço-tempo. Fica sugerido pela memória dessas professoras que este período era marcado pelo poder hierárquico da diretora, representada como uma pessoa carismática para as alunas. Assim, foi se constituindo como um tempo em que manter as tradições do uniforme, das festas, do intercâmbio com os bailes do Colégio Militar, parece ser o desenrolar da tentativa de manter a Instituição para a sociedade tal como foi no tempo em que ser professora, estudar no IERJ, era o sonho e o desejo de uma boa parcela da sociedade carioca. Assim, diz Giddens, apud Hall (1997):

A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados nas práticas sociais recorrentes. (...) o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência das gerações (HALL, 1997 p.15).

Podemos entender que nessa reconstituição fica sugerida a utilização de um regime

disciplinar desde a entrada dos alunos, até a utilização da biblioteca, da quadra esportiva, da piscina; espaços e tempos segmentados e marcados por horários e ritmos próprios, necessários ao bom desenvolvimento dos princípios da Instituição que, além daqueles destacados (tradição, excelência e disciplina) institui um tipo de saber próprio das pedagogias tradicionais contrariamente a uma pedagogia libertadora em que a busca da autonomia é o fio condutor e para tanto se exige fundamentalmente práticas sociais dialógicas e não só disciplinares.

Para outras professoras, este período é reconstituído como um período de possibilidades de concretização de um sonho e desejos do outro que essas professoras internalizaram para si. (Re) criam, assim, portanto, o diferente como algo desejoso, encantador e encontram nesse espaço possibilidades de troca e crescimento pessoal, cultural e social. O espaço-tempo escolar é reinventado na memória dessas professoras como um espaço de possibilidades. Reconstituem sua escola de formação com a perspectiva de terem vivenciado experiências singulares e têm nas suas memórias a representação do professor como o mediador, o interlocutor para os caminhos a perseguir.

Assim, essas histórias narradas sugerem que as lembranças das professoras sobre seus tempos de formação as remetem a uma pluralidade de sentimentos formadores que ficam expressos pelas marcas que atravessam suas múltiplas identidades. Vale dizer que não só a escola de formação docente, mas sim a família, as escolas por que passamos em diferentes épocas de nossas vidas e todos os outros espaços sociais que atravessamos no percurso de nossa história vão nos deixando significados, representações que nos constituem como pessoas. No presente estudo estamos buscando investigar especificamente a relação da memória da escola de formação docente, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, nas trajetórias profissionais dessas professoras.

4.0 HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS - IMAGENS DE UM CALEIDOSCÓPIO

Neste capítulo apresentamos duas seções. Na seção (1) *Os caminhos das trajetórias profissionais ressignificando os caminhos da memória dos tempos de aluna*, analisamos as narrativas das professoras em que sinalizamos a representação do seu espaço-tempo de formação nas suas trajetórias profissionais. Na seção (2) *Modos e formas das professoras se apresentarem* observamos os modos e os sentimentos que as professoras fazem de si próprias. Nesse sentido, (re) significamos as identidades que constituem essas professoras e também como percebem o contexto educacional a sua volta.

4.1 OS CAMINHOS DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS RESSIGNIFICANDO OS CAMINHOS DA MEMÓRIA DOS TEMPOS DE ALUNA

Tratando-se das trajetórias profissionais, buscamos sinalizá-las não no intento de selecionar tempos uns sobre os outros, mas sim analisando como estas trajetórias estão imbricadas com os tempos e espaços em que essas professoras se constituem como pessoas e assim também como docentes.

Huberman (1995), em seu artigo intitulado: *O ciclo de vida profissional dos professores* nos sinaliza para uma série de questões, ele nos diz:

Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, a mesma carreira, independente da “geração” a que pertenceu ou haverá percursos diferentes de acordo com o momento histórico da carreira? Que imagens que as professoras têm de si, como professores, em momentos diferentes de sua carreira? (HUBERMAN 1995 p.37)

Tratando-se da trajetória profissional, há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Na perspectiva clássica, a da “carreira”, aparecem as seqüências de “exploração” e de “estabilização”, que supostamente se verificam no início desta. “*O desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos*” (HUBERMAN 1995 p.37/38).

Exploração significa fazer uma opção provisória, experimentando um ou mais papéis. Se esta foi globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, e na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio ou mais lucrativas. (HUBERMAN 1995 p.37).

Huberman observa que a entrada na carreira pode ser representada com um estágio de “sobrevivência” de “descoberta”. (Cf. Fuller, 1969; Field, 1979; Watts 1980). Assim, “*a sobrevivência pode ser traduzida no que se chama vulgarmente o “choque do mal”, a confrontação do inicial com a complexidade da situação profissional*”. (HUBERMAN, 1995 p.39). Já o aspecto de “descoberta” é traduzido, para o autor acima citado, como o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por essas professoras, finalmente, como situação de responsabilidade, por se sentir colega num determinado corpo profissional. Em seu estudo, observa que há ainda outros perfis, tais como: o da indiferença, o quanto pior melhor (escolheu a profissão a contra gosto ou provisoriamente), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos inadequado). Como ele diz, - “*escolher significa eliminar outras possibilidades.*” (HUBERMAN 1995 p.40)

Tratando-se da relação da profissão para com a vida pessoal de cada um, Moita (1995) salienta a importância da profissão, do trabalho, a implicação pessoal e o empenho que se manifesta nas atribuições profissionais, expressando, portanto, o papel que aquela desempenha na vida. Assim:

O “papel” da profissão em relação aos outros espaços de vida pode ter múltiplos aspectos. Pode ter um caráter compensatório ou equilibrante. Pode ser um recurso; pode ter um lugar central na vida e vir mesmo a ser seu “motor”. A profissão é por vezes um meio de afirmação pessoal e social, sobretudo quando o mundo da família e da casa é sentido como demasiado apertado (MOITA 1995 p. 138-139)

O desenvolvimento profissional é um processo que, como todo o processo de “crescimento”, se faz de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como “necessários”, antecedendo e preparando os momentos de progresso.

Gonçalves (1995), em seu trabalho intitulado: *A carreira das professoras do ensino primário*, sinaliza que dois momentos se mostram propícios à eclosão de crises:

[...] os primeiros anos da carreira até à “opção definitiva” pelo ensino como profissão e o final da carreira quando o “desenvolvimento” se faz de forma “amarga”, em que as “lamentações” contra os alunos se transformam numa quase obsessão, por uma impaciência pela chegada do momento da aposentadoria. (GONÇALVES 1995 p.158).

De outra parte, o autor observa que ruptura profissional entendida como o “corte” com a profissão, traduzida no seu abandono, ou, ainda, no desejo veemente de tal realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas, demonstra a falta de uma alternativa profissional. Conseqüentemente,

Os momentos de ruptura, geralmente, o desabrochar de “sentimentos de desconforto” profissional, tais como: tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, que se prolongando no tempo, podem transformar-se numa autêntica síndrome, caracterizada pela exaustão física, emocional e atitudinal. (Kirian apud GONÇALVES, 1995 p. 159)

Gonçalves (1995) ainda nos sugere a seguinte indagação:

representação pouco positiva do seu percurso profissional será resultado de uma certa função seletiva da memória, que privilegia as situações problemáticas do vivido cotidianamente, em detrimento dos momentos mais positivos, ou se trata de um baixo autoconceito, resultante, eventualmente, de expectativas profissionais frustradas? Serão estes resultados de um processo de formação pouco adequada à realidade sociocultural, ou que não cuida suficientemente da necessária articulação teoria e prática? (GONÇALVES, 1995 P.167).

As histórias de vida das professoras narrando suas trajetórias profissionais, nos sugerem caminhos que nos fazem refletir as questões apontadas pelos autores acima citados. Assim, que imagens representam as experiências profissionais dessas professoras?

Logo que saí, fiz o concurso, passei e um ano depois fiz vestibular para biologia. Eu falei para o meu pai, cansei de estudar, agora só vou trabalhar. Tanto que quando fiz não fiz Pedagogia, eu fiz Biologia. Foi isso. A minha trajetória é essa. A faculdade eu nem segui, eu nem segui...a carreira de bióloga. Eu gosto mesmo é de estar dentro da sala de aula. Ser professora. (Tereza, professora).

Encontramos nas lembranças de Tereza uma trajetória de formação, narrada como um trabalho árduo, exaustivo (“*cansei de estudar*”). Instala-se um conflito na sua narrativa quando explicita que gosta de dar aula e não quis seguir Pedagogia. Coursou Biologia e não seguiu como carreira. No não dito, sugere que o ser professor, o gosto pela profissão, é algo que se processa na sua vivência, nas suas dificuldades e superações no dia a dia. Tereza optou por um curso superior em Biologia, mas, mais uma vez, encontramos um silenciamento a respeito do curso e suas perspectivas. Enfatiza que seu gosto é ser professora, estar dentro da sala de aula. Já num outro momento nos narra que ser professor é transmitir conteúdos, não um envolvimento maior com o aluno, como pessoa, com todos seus anseios e conflitos. Essa reflexão de Tereza pode ser entendida a partir do que traz na memória de sua formação, ou seja, um tempo sem muita expectativa, mas bastante cansativo, como observa ao seu pai : “*cansei de estudar, agora só vou trabalhar*”.

Depois que eu acabei o Instituto, não pude fazer o concurso porque eu era menor(a ex-aluna tinha terminado o curso com menos de 18 anos). Eu tinha quinze anos. (continua com uma fala objetiva) Então, eu tinha que esperar até os 18 anos. Aí, eu ia protelando, protelando... [...]Não teve jeito(a imposição familiar mais uma vez), aí o meu pai me inscreveu, quando eu fiz 18 anos, fiz o concurso e passei. E aí, eu fiquei torcendo para não ser chamada, dentro do prazo de 2 anos mas como eu era um dos primeiros classificados não tive chance, iam me chamar. Eu só fiz a prova, mandaram eu fazer eu fui fazer. Eu só fiz e pronto. Acabou que eu fui chamada. Chorei...(silêncio que logo retorna a objetividade) foi um escândalo generalizado. Eu chorei na secretaria, todo mundo me conhecia... o pessoal. Olhava e falava: -Não faz isso com ela, não é isso que ela quer, ela não gosta. Não ela tem que ir, ela passou ela vai; ela não tem que escolher. Aí eu arrumei uma desculpa para começar a trabalhar, eu bom! Eu ganho um dinheiro, e eu vou fazer aquilo que eu quero. Eu estava acabando minha primeira faculdade biologia... (Carmem, professora).

Encontramos, em Carmem, mais uma trajetória que se inicia com o concurso público, opção mais uma vez imposta pela família. Esse caminho é sugerido por momentos de silêncio onde sua trajetória profissional é lembrada exclusivamente por ter feito concurso e marcada como uma tarefa a cumprir, uma obrigação e só. Vale ressaltarmos que, ao se verem como professoras, fazem questão de frisar que são professoras e não educadoras. Esse silêncio talvez simbolize a percepção de uma trajetória sem muito significado, ou que a trajetória, como a escolha, foi uma opção na falta de opção, que é também uma forma de imposição.

Tratando-se da minha prática, volto de novo a Liziane Paiva e Vera Juliet e também à maneira de trabalhar de minha madrinha. [...] Tudo isso foi se fechando num caminho que eu acho que é o que devo seguir. É claro que também presto atenção em outros caminhos e no seu fazer pedagógico de outros professores, colegas de escola e até de meus outros professores em cursos e palestras que assisto. [...] Continuo achando que a maneira de se trabalhar reconhecendo uma tentativa de proximidade com o universo dos alunos, de questionamento e mediando neles a busca de caminhos. Eu acho que esta forma deu certo comigo, enquanto aluna, e assim procuro transpor essa minha experiência para o meu agir pedagógico. Ainda durante o IERJ me inscrevi, graças a minha madrinha, num processo seletivo para monitora do MOBRRAL para classes pré-escolar. Fiz um curso rápido de 7 dias no Colégio Bennet e depois fui chamada para trabalhar no Morro da Mineira no Catumbi. Trabalhava com crianças de três anos e assim fui fazendo a relação profissional com a de aluna. Fiquei nesse projeto até me formar no Instituto. Para mim, foi muito proveitoso pois no Instituto tinha a teoria e nessa turma de pré-escolar tinha toda a prática do cotidiano de uma professora. Olhando de hoje, inclusive esse lado de criar, de buscar alternativas foi bastante explorado por mim nesse tempo no Morro da Mineira. (Marta, professora)

Para Marta, a trajetória é sugerida como um embrenhar em que se mesclam os tempos de formação com o professor modelo, sua experiência ainda como aluna mas exercendo uma função docente no Morro da Mineira, e o presente, seu trabalho, sua função de educadora, que é como se vê. Na narrativa da professora Marta fica evidenciado como os aspectos positivos lembrados de sua formação no Instituto aparecem em forma de modos e maneiras de apresentar sua trajetória. Para Marta, nas suas lembranças, o que traz de distinção do curso no IERJ é sua relação de aproximação com professores que a motivaram bastante para um crescimento pessoal que hoje se repercute na sua prática profissional. Assim, tornar-se professora relacionando-se com professores que são lembrados pelo seu compromisso e sua compreensão reforçam o significado que têm essas práticas no seu dia-a-dia como professora.

Para mim o Instituto representou a oportunidade de ver outros caminhos. Fazer o Normal me propiciou um leque de opções. Já havia optado por fazer medicina, quando fui para o Normal. Já estudava no IERJ pois ingressei por concurso para o ginásio em 1969 e optei por continuar por ter a possibilidade de ter uma profissão e ser o IERJ, na época, uma escola ainda diferenciada. Hoje, como médica, digo que sempre me coloco como educadora no meu fazer e isto eu construí a partir do meu tempo no IERJ. (Maria, professora)

O Instituto não foi só uma escola em que eu estudei, mas foi uma escola onde eu vivi, aprendi, descobri e também estudei. Esse tempo foi um tempo de magia, de crescimento, de possibilidades, de descobertas e assim me proporcionou querer continuar por esse caminho mesmo não estando mais em sala de aula. Eu me sinto professora no sentido de acreditar que a busca de possibilidades é um caminho possível (Cristina, professora).

Observamos que ingressar num curso superior, após a conclusão do Curso Normal (repito aqui a nomenclatura utilizada pelas professoras), para algumas alunas, hoje professoras, é trilhar caminhos outros de profissionalização, sobretudo na área médica, sendo característica das alunas oriundas da década de 1970 e anteriores a esta.

Como relatamos anteriormente, partindo do universo das alunas da turma do ano de 1973 encontramos, entre as que optaram pelo curso do magistério, um grupo considerável que seguiu seus estudos na área médica. Embora suas trajetórias profissionais como professoras sejam bastante curtas, trazem nas suas narrativas memorativas, enquanto médicas, um elo forte de seu “eu” professora com seu “eu” médica.

Assim, Maria como Cristina narram que no seu dia-a-dia de médica, nas suas relações com os pacientes, a todo instante ressaltam seu lado professora no fazer médico. Maria, hoje, está terminando mestrado na área médica, estudando a temática pedagogia da medicina. Cristina, também optou por medicina e hoje é médica pneumologista.

Ao terminarmos o Normal, eu e minhas irmãs, partimos para o curso superior. Minhas irmãs optaram por outras áreas e hoje seguem suas profissões, sem nunca terem trabalhado como professoras. Eu optei pela pedagogia e fonoaudiologia e, após terminar o curso do IERJ, fiz concurso público e até hoje estou em sala de aula em escola da rede. De início fui para uma escola em área de risco, quase dentro de uma favela, lutei para conseguir transferência, até que estou há mais de dez anos numa escola bem próxima da minha casa, onde já formei um círculo de amizades com os professores, tornando menos exaustivo o dia-a-dia com os alunos. Entendo que ser professora é uma tarefa por demais exaustiva. Temos que ser tudo do aluno que nos chega extremamente carente, assim como sua família. Os salários são muito baixos e não vejo alternativa para a situação do professorado. Eu me sinto impotente para resolver o dia-a-dia dessas crianças. Continuo como professora pelo tempo de magistério que já tenho e não posso jogar por terra o tempo de serviço. Além do que trabalho numa escola onde nós, as professoras e a direção procuramos criar um ambiente de trabalho solidário e harmonioso. Tenho que estar sempre inventando uma maneira ou outra de atuar com meus alunos e é isso muito complicado e cansativo (Sandra, professora)

Na narrativa de Sandra observamos que o concurso público após o curso também foi um caminho seguido, embora tenha feito curso superior, continua trabalhando como professora das séries iniciais. Nesse particular, fica sugerida uma certa acomodação ao trabalho quando relata estar há mais de dez anos numa mesma escola e salienta ser esta escola próxima de sua casa. Na narrativa de Sandra podemos perceber uma representação negativa do ser professora, ou seja, essa professora nos sugere que foi juntando anos e anos de um trabalho tido como exaustivo e não se considerando capaz de transformar o dia-a-dia, encontrando-se numa situação de exaustão

em que só espera o tempo de aposentadoria. Gonçalves (1995) afirma que, quando o desenvolvimento se faz de forma amarga, o final da carreira se transforma numa quase obsessão, por uma impaciência pela chegada do momento da aposentadoria. Assim, na narrativa de Sandra fica evidente que sua trajetória ao se relacionar com os alunos leva as marcas da amargura, da impotência e da não possibilidade, deixando claro que é o ambiente harmonioso que as professoras conseguiram formar enquanto grupo docente que dá alguma forma de estímulo para continuar até sua aposentadoria. Lembrando-se que essa professora foi aquela que fez a formação docente por incentivo familiar e que tinha intenção de prosseguir profissionalmente em outros caminhos mas continua exercendo a docência embora tenha consciência de sua impotência para resolver os problemas de seus alunos. Isso, talvez, possa ressignificar um distanciamento que tem para com seus alunos e não vislumbrando saída, para si própria, torna o seu dia-a-dia exaustivo e sem possibilidades de troca. O tempo escolar no Instituto para essa professora é memorado como um possível trampolim, sua escolha não encerrava um caminho a ser perseguido e tratando-se de sua trajetória profissional, a professora nos sugere um caminho sem vontade onde o dia-a-dia lembrado é o convívio com as professoras e para os alunos resta a não possibilidade de resolver suas questões.

Encontramos outras narrativas em que as trajetórias são também apontadas por sentimentos de desânimo e impotência mas os olhares das professoras recaem em outros aspectos constitutivos. Assim,

Não me sinto preparada para enfrentar uma sala de aula. Falta conteúdo e eu esperava mais bagagem para lidar com crianças. fico apavorada diante de uma turma de alunos.(Paula, professora)

Acredito que o meu aprendizado no Instituto não foi suficiente para enfrentar o dia-a-dia de uma escola pública, principalmente em relação às crianças carentes. Acredito que às crianças das escolas públicas são carentes de tudo. (Julia, professora)

Essas professoras trabalhando na rede pública há pouco tempo se sentem também impotentes para lidar com seus alunos, porém nos salientam na sua narrativa que talvez a escola de formação tenha deixado lacunas para o seu relacionamento com alunos carentes. Isso nos leva a uma questão discutida, entre outros, pela pesquisadora Ana Canen, quando afirma que a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos

dominantes¹¹. Assim, enfatiza Ana Canen que um maior conhecimento dos universos culturais dos alunos e valorização positiva dos mesmos incrementariam o saber docente no sentido de mobilizar o diálogo entre cultura erudita e cultura popular nas práticas docentes cotidianas (Canen, 2001).

Nas narrativas analisadas, observamos que, ao buscar um curso superior, geralmente priorizaram as licenciaturas, sobretudo de letras ou biologia, porém continuando, na maior parte das vezes, como professoras das séries iniciais. O que fica evidente é que, mesmo continuando como professoras, poucas tem revelado interesse em optar por um curso de pedagogia, sugerindo que tal curso não lhes parece interessante para o seu crescimento profissional e fica implícito o não *status* do curso. As professoras trazem nas suas lembranças do Curso de Habilitação para o Magistério a idéia de que muito pouco o curso ofereceu para o seu fazer pedagógico, pois é a prática do dia-a-dia que as constitui como professoras. “*Aprendi mesmo no dia-a-dia como professora*”, diz Tereza. Assim, retornamos a uma questão bastante complexa, a relação teoria e prática na educação, sobretudo nos cursos de formação docente.

Encontramos também narrativas que nos mostram que a escolha do curso superior, após o do magistério, foi motivada por professores que aguçaram o gosto e a importância da leitura, como é o caso de Marta. Essa professora, em sua prática e trajetória profissional, nos demonstra que os caminhos perseguidos foram lhe proporcionando um reconhecimento e uma transformação social do seu micro-espço, que se reflete no seu fazer pedagógico, que tem como um dos objetivos aguçar e mediar em seus alunos os caminhos a percorrer. “*Faço com meus alunos e foi assim que aconteceu comigo*”, diz Marta ao narrar sua mediação, palavras de ajuda e esperança para com seus alunos.

O relato de Carmem, lembrando o discurso de um professor da faculdade de biologia que ela veio a cursar, nos transmite parte de um imaginário social sobre o perfil dos professores no qual a baixa auto-estima e o descrédito são marcantes. O curso superior, nesse contexto, representa não a busca do conhecimento, crescimento, e sim nos dá indícios de que sua importância recai mais na possibilidade de uma titulação de nível superior que traga algum prestígio social. Diferentemente, a titulação em pedagogia, que estaria mais próxima do universo do curso para o magistério, no entanto, nesse contexto, é vista como desvalorizada socialmente.

¹¹ Esta temática pode ser encontrada na pesquisa de Ana Canen intitulada *Universos culturais e representações docentes subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural*.

Já as professoras Cristina e também Maria embora tenham feito medicina e trabalhem como médica não mais exercendo a profissão de professora se sentem como professoras nos vários espaços que atravessam.

Tratando-se da trajetória profissional, observamos que a conclusão de um curso superior, para essas profissionais, mesmo que não trabalhem diretamente com a titulação do curso, significou a ampliação do capital cultural¹², desenvolvido desde a infância, sobretudo levando-se em consideração que todas são unânimes em dizer que partiram para um curso que tratava de questões que lhe interessavam como área de conhecimento

Sendo assim, esse novo espaço-tempo acadêmico foi desenvolvido quando essas professoras já lecionavam. Querendo ou não, foram e continuam sendo espaços que se mesclam e se refletem em suas práticas. Um fato deve ser apontado: Apenas uma das professoras, a Sandra, buscou fazer um curso de pedagogia, mas logo a seguir optou por outro curso. Buscaram cursos de licenciatura em literatura ou ciências biológicas. Retomamos, assim, aos anos anteriores do período estudado (1970/1996) e encontramos uma aproximação na exaltação das aulas de laboratório, que para muitas foi uma motivação para buscarem estudos nas ciências biológicas. Já as que optaram pelas licenciaturas em literatura guardam na sua memória a motivação constituída por alguns professores. Fica claro que um outro grupo optou por continuar um curso superior, dessa ou daquela área de conhecimento, desde que no seu curso de formação inicial encontrassem uma motivação para ampliar seus conhecimentos, como foi o caso de Marta. Essa professora ressalta a importância que tiveram as professoras em sua trajetória.

De outra maneira, na memória de Tereza, o curso superior não é representado na sua narrativa de forma explícita como uma mudança de atitude com repercussões diretas na prática profissional, porém, indiretamente, repercutiu, pois como já dissemos o professor e a pessoa são partes que se mesclam. Já para Marta, representou um novo universo, mais uma possibilidade de transformação, que teve como repercussão a motivação para leitura desde a infância, um eixo mediador do seu campo pessoal. Nesse aspecto, encontramos indícios de como professores e projetos podem motivar a delinear esse ou aquele caminho. Assim, voltamos à questão do capital cultural adquirido, que fazendo parte integrante do indivíduo, passa a ser percebido como um

¹² capital cultural refere-se à posse de bens, capacidade e títulos culturais. O tema está identificado com a teorização do sociólogo francês Pierre Bourdieu. O capital cultural pode se apresentar de forma objetivada (objetos culturais como obras de arte, livros e discos); institucionalizada (títulos, certificados e diplomas); ou incorporada (disposições e capacidades culturais internalizadas).

eixo formador de geração a geração.

Ao narrar suas trajetórias profissionais fica evidenciado que o concurso público que aparecia com bastante ênfase nas lembranças da escolha por parte das famílias das professoras se materializou ao término do curso. A profissão de professora como sendo uma profissão marcadamente feminina é ressignificada pelas professoras que em sua maioria continuam como professoras das séries iniciais mesmo tendo continuado seus estudos. Essas narrativas nos fazem perceber que a sala de aula tanto pode provocar sentimentos de desânimo nas professoras mas também podem desencadear sentimentos de incentivo e ânimo nas professoras. Professoras que experimentaram um espaço-tempo de formação em momentos de sociabilidade, entendem que a escola é um espaço de convivência e que é essa convivência que pode fazer a distinção da mesma.

4.2 MODOS E FORMAS DAS PROFESSORAS SE APRESENTAREM

Nesta seção analisamos as narrativas das professoras enfocando os modos e os sentimentos que as professoras fazem de si próprias. Nesse sentido (re) significamos as identidades que constituem essas professoras e também como percebem o contexto educacional a sua volta.

4.2.1 O significado de ser professor

Tratando-se de como se vêem os professores, Nóvoa (1995) enfatiza que devemos nos reportar aos processos identitários, uma vez que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, portanto, é um processo que necessita de tempo. *“Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações e para assimilar*

mudanças.” (NOVOA, 1995 p.16)

A esse respeito, encontramos o referencial de Elias (1994) que analisa a relação entre a pluralidade de pessoas e a pessoa singular a que chamamos de indivíduo. Norbert Elias assinala que os indivíduos e a sociedade não são entidades estanques, mas apenas perspectivas diferentes de uma mesma instância. O autor acima faz uma reflexão sobre como a sociedade é entendida e até no modo como os indivíduos que formam essas sociedades entendem-se a si mesmos. O autor citado observa que todos temos funções não estanques, ora estamos numa posição, ora estamos em outra, mas o fundamental é que desempenhamos funções em relação a outros indivíduos. Todas as funções sociais são interdependentes e cada uma destas funções está relacionada com terceiros. “[...] *cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras*” (ELIAS, 1994 p.23).

É necessário perceber como esse autor registra o curso da história como sendo um processo não intencional das ações dos indivíduos que estão inseridos num mesmo espaço e tempo. O que leva a se entender que a sociedade não é algo planejado e, por conseguinte, não se pode buscar racionalidade no entendimento de um grupo num tempo determinado; ou seja, suas ações devem ser entendidas como ações sequenciais de um processo, para assim se compreender toda a trama a ser estudada. Parece fundamental, partindo do método proposto por Elias o reconhecimento dos conceitos de configuração, como sendo o “*entrelaçamento de incontestáveis interesses e intenções individuais resultando em algo que não foi planejado e nem foi intenção de qualquer desses indivíduos, mas aconteceu a despeito de suas intenções e ações*” (ELIAS, 1993b p.140) e o de interdependência, representando as relações que cada indivíduo tem para com um outro indivíduo: “*Explica-se pelo conjunto de relações que os mesmos tecem entre si, formando diferentes grupos sociais, cada qual com sua dinâmica específica*” (ELIAS, 1995A p.177).

Por sua vez, Moita (1995) enfatiza que a identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social, ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. De qualquer modo, as dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito. “*A identidade é assim definida pela percepção entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal*”. (MOITA, 1995, p.115)

Derouet (apud Moita, 1995) observa que a identidade profissional é uma construção que tem dimensão espaço-tempo e que atravessa a vida profissional desde a fase da opção

profissional, passando pelo tempo concreto de formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenvolva.

Todas as narrativas analisadas são unânimes na representação do que significa ser professor.

Ser professor é ser tudo. Não adianta só ser professor. Você é [...] não tem que ser professor, você é muito mais mãe, aliás você não é só mãe, você é a família completa daquele aluno. Então..... ser professor é muita coisa. É muita coisa. Não é só ser aquela pessoa que chega de manhã dá bom dia! Vamos lá! Abre o livro e o caderno e vamos lá! Cópia! Não é isso não! (Carmem, professora).

Na narrativa, como representação social, a professora é tudo. É família, é se colocar como um porto seguro, é ir além da mediação de conhecimentos específicos. São esses os possíveis aspectos que os alunos demandam. Parte do conflito de sua atuação, enquanto professora, pode ser percebida também pelo afastamento ou aproximação dessa representação.

Você é o espelho para alguns, não para outros, já que eles tentam pegar em você alguma coisa, mas algumas vezes você é aquele repelente, porque você é algo que não deu certo e que eles não vão chegar até você. Você tenta dizer isto para eles e eles não querem. Eles não querem chegar a isso. Eles têm outros meios. Eu trabalhei sete anos dentro de uma favela, de um morro mesmo, e eu tinha alunos que encontro até hoje e eles olham para mim e dizem: -Poxa! você ainda continua com essa vidinha, ganhando aquele salariozinho. Poxa! eu ganho muito mais, fazendo o que eu faço, que é trabalhando no tráfico...(Carmem, professora).

Ser professor é ser família, no sentido de buscar conhecer o aluno, seu mundo, suas certezas e incertezas. É ser amigo, é compreender suas angústias. Procuo me colocar primeiro como pessoa, aquela que tem sonhos, angústias e frustrações como eles e depois sim me coloco como professora, aquela que pode ajudar a buscar caminhos. E também por tudo isso que busco recriar caminhos para facilitar a aprendizagem. Isso aconteceu comigo e eu repasso esse caminho a cada dia, a cada aula, seja com crianças, com jovens ou com adultos. É importante o aluno ser ouvido, dá trabalho. Mas é também gratificante quando ele percebe que você está se colocando como pessoa e não como um ser superior. Isso não quer dizer que não devemos ter autoridade em alguns momentos, mas uma autoridade sem ser autoritária (Marta, professora)

“ser professor é ter que ensinar a falar, a sentar é dar aula para o aluno que não sabe usar sequer o lápis (...). estou cansada tenho uma turma enorme, os alunos não querem nada, trabalho na escola e ainda tenho que corrigir cadernos em casa. querem que o professor seja médico, psicólogo, mãe, tia, avó, não dá. não ganho para isso, não abandono porque já estou a quase quinze anos no município”.(Sandra, professora)

Eu me sinto professora no sentido de acreditar que a busca de possibilidades é um caminho possível. Enquanto médica procura reconhecer a realidade do meu paciente para tentar no trato com ele estar o mais próximo e tentar obter os

melhores resultados. Isso serve tanto para paciente do SUS como para paciente da rede privada. Se isso é ser professora eu me sinto professora não importa em que papel esteja desempenhando. Sou assim professora com meus pacientes, com meus auxiliares, com meus residentes (alunos de medicina) e com meu filho. O Instituto me marcou como pessoa e eu quis perpetuar e reproduzir ao longo de minha vida esses sentimentos (Cristina, professora).

Eu me vejo como professora, aquela que ensina, que trabalha com o conhecimento, a cognição. [...] E é...isso a minha atuação profissional, é ...eu sinto assim... que... ajudou pra caramba, claro, o curso do IERJ; mas eu sinto que eu aprendi muito mais na prática, lidando na escola, atuando do que realmente lá sentada na cadeira. Logo que saí, fiz o concurso passei e um ano depois fiz vestibular para biologia. Eu falei para o meu pai, cansei de estudar, agora só vou trabalhar. Tanto que quando fiz não fiz pedagogia, eu fiz biologia. Foi isso. A minha trajetória é essa (Tereza, professora).

No relato de Carmem, fica implícito como é que essa professora se percebe, através de alguns de seus alunos, como “*algo que não deu certo*”, e como sua prática se mostra desvalorizada “*essa vidinha, ganhando aquele salariozinho*”.

Entretanto, encontramos professoras, como Marta, que fazem questão de frisar que se vêem como educadoras num sentido amplo, portanto, se aproximando da representação social por elas mesmas apresentada. Assim, Marta se apropria das dificuldades que passou como aluna, bem como do afeto, atenção e respeito que recebeu das professoras, que a tinham como um indivíduo único (singular). No presente, essas lembranças estão ressignificadas na maneira individualizada em que trabalha com cada aluno, na busca de conhecer a realidade e a representação de mundo de cada aluno, para poder encontrar uma relação mais próxima, mais afetiva com cada aluno.

A professora Sandra tem na sua narrativa o *ser professora* como algo exaustivo que vai além do que se imagina. Sandra vem de uma família de professoras, estudou no Instituto pensando em ter uma profissão, mas já almejava outros estudos universitários, os quais concluiu, mas, por conta de questões outras, não exerceu a nova profissão e continua como professora das séries iniciais numa escola municipal. Mais uma vez, o relato de Sandra está impregnado de um mal-estar, uma exaustão que a priva de vislumbrar uma saída tanto para ela própria como para seus alunos. Retornando nas suas narrativas, observamos que ter estudado para professora seria um caminho inicial, só que essa professora mesmo com todas as questões levantadas continua no mesmo lugar e dessa forma sua vida profissional nos sugere tempos de acomodação e não de busca, de prazer.

Na narrativa de Cristina, hoje médica, encontramos a representação de ser professora como um sentimento de possibilidade e de caminhos a perseguir. Embora não mais exerça sua função de professora em sala de aula, sua narrativa está impregnada de imagens que foram sendo constituídas no seu espaço-tempo escolar e que sinalizam fazer parte dos seus sentimentos e valores de pessoa e assim são ressignificadas nos diversos papéis que ocupa no seu percurso de vida.

Já para Tereza, a professora é assim concebida: a função da professora é entendida no sentido daquela que ensina uma ciência. Tereza, no seu relato, nos sugere um conflito quando seu fazer profissional se afasta daquilo que é cobrado da professora, ou seja, “*ser professor é ser tudo. Não adianta só ser professor. [...] você é muito mais mãe, aliás você não é só mãe, você é a família completa daquele aluno*”. Encontramos, portanto, um relato de lacunas, de silêncio da sua prática e também de sua trajetória. Vale dizer, em um dos nossos encontros, na própria escola onde trabalha, pude perceber que Tereza tinha sido diretora da escola num passado recente, através de uma resposta rápida a um aluno que lhe perguntara sobre horário de saída. Retrucou: “*não sei, não sou mais a diretora*”. Diante de tal constatação, busquei me informar da razão de sua saída do cargo de direção e da sua permanência como professora. O que encontrei foi o silêncio por parte de toda a escola e sobretudo de Tereza, que manteve seu papel de diretora silenciado, enquanto realizávamos nossos encontros.

A esse respeito, encontramos os estudos de Pollak (1989) que salientam que os significados do silêncio podem estar relacionados a vários fatores: o medo de ser punido por aquilo que sabe, de se expor a mal-entendidos, entre outros. Assim, cabe ao pesquisador observar e se possível desvendar. Podemos entender que esse esquecimento de Tereza, do seu papel de diretora da escola, possa sugerir um caminho de defesa. Já o silêncio de um grupo pode insinuar a manutenção do *status quo*.

Elias (1994) percebe que cada indivíduo se constituiu a partir das relações com outros indivíduos, dessas interdependências, e isso se relaciona às construções sociais que, se tratando do indivíduo, fazem parte do processo de construção de identidades.

Não me sinto preparada para enfrentar uma sala de aula. Falta conteúdo e eu esperava mais bagagem para lidar com crianças. [...] e pretendo logo entrar numa faculdade de Psicologia para me sentir mais apta a exercer a profissão, sem medo. (Paula, professora)

Acredito que meu aprendizado no Instituto não foi suficiente para enfrentar o primeiro grau de uma escola pública, principalmente em relação às crianças carentes. Acredito que as crianças das escolas públicas são carentes de tudo. (Julia, professora)

As narrativas de Paula e Julia nos dão pistas para compreender como se instala o conflito nessas professoras. Professoras se sentem inseguras para o ofício, acreditando que a formação inicial deixou lacunas que não são capazes de enfrentar. Por outro lado, os alunos, carentes de tudo, esperam ter na professora o porto seguro, porém, as professoras, hoje, continuam reproduzindo o sentimento de desilusão e desânimo que trazem representados na sua memória enquanto alunas.

A narrativa de Paula nos chama a atenção para um outro aspecto, já discutido anteriormente, ou seja, a professora quer buscar caminhos para seu fazer, não num curso de pedagogia e, sim, na psicologia, curso e profissão que no imaginário social nutre um lugar diferenciado do magistério das séries iniciais.

4.2.2 O olhar das professoras para a escola de professores: o Instituto de educação (IERJ)

Quando as professoras expressam nas suas narrativas o significado de ser professora acabam também por sinalizar seus olhares para a escola de formação e nessa reflexão partindo do seu micro espaço social (o Instituto) encontramos referências ao contexto mais amplo da educação.

Meu ano foi um ano privilegiado, porque tive estágio os três anos. Na minha época tanto o gabinete médico como o dentário funcionava e era por mim utilizado e com rotinas. Assim, como éramos encaminhadas à fonoaudióloga que funcionava no próprio Instituto. Eu mesma precisei fazer fonoaudiologia e fiz todo o tratamento por conta do IERJ. (Carolina, professora)

Nesse relato a professora enfatiza como diferencial do seu período o estágio nos três anos e a possibilidade de usar os serviços médicos. Ressaltamos aquilo com que nos identificamos, assim, percebemos que várias são as identidades que encontramos.

E isso tudo acabou no último ano, quando a gente saiu. Eu passei um dia por lá no ano de 86, pela porta, e eu falei: -que isso! O pessoal de calça jeans, tênis. Que isso! O que aconteceu! Eu acho que aquele padrão fechado, aquela exigência que você chega e tal. Ela era toda fechada, ela comandava o Instituto. Aquilo acabou. Acabou. Virou uma escola como outra qualquer. Deixou de ser o Instituto de Educação, ela se perdeu. Acho que ficou um buraco! Um hiato muito grande! Eu acho que o pessoal faz mais o Normal por fazer, porque é uma profissão e é um concurso que você passa e o último colocado vai entrar! O Instituto deixou de ser uma escola de formação. (Carmem, professora)

Cada caso que a gente vê. Até a época que a gente saiu ... depois ... É eu acho que isso é também refletido nas séries iniciais, nas universidades ... cada vez mais as pessoas fazem tudo de qualquer jeito e o ensino vai caindo...a própria escola primária que eu fiz já não é mais a que eu fiz....(Tereza, professora).

O pessoal que estudou mais à frente acha isso normal, e daí também tem muita defasagem, muitas greves, mudou o sistema. A gente ainda conseguiu ter todas as aulas, poucas greves. Então mudou, mudou o sistema. O mundo do pensamento. A gente vê muito isso em aprovação de concurso, como é que o pessoal está vindo agora ... (Carmem, professora)

A narrativa de Tereza completa a anterior (a de Carmem) no significado de que, olhando a escola a partir do que nos deparamos, não nos reconhecemos enquanto alunos da escola que se apresenta no presente, ou seja, o nosso presente foi melhor que o presente das professoras com menos tempo de carreira. Carmem, nesta narrativa, faz uma crítica severa ao curso e às políticas educacionais quando fala que se faz concurso e o último colocado passa, representando assim que o professor mesmo despreparado tem o aval do governo via concurso para praticar a docência. Nesse sentido, percebemos que comparando sua formação com a posterior, aquela sim teve seu valor, o que nos sinaliza que a desvalorização do curso e da profissão é um processo que cresce com o passar do tempo, sobretudo nas últimas décadas.

Assim, nessas narrativas até aqui analisadas é interessante observar como a representação da memória coletiva de cada grupo é marcada pela disputa de supremacia sobre as mais recentes. No relato de Carmem percebemos que a ex-aluna, hoje professora, relacionando o seu espaço-tempo escolar no IERJ com outro período mais recente busca memorizar aspectos que no seu discurso individual foi silenciado, como aspectos relacionados aos professores e às aulas. De maneira semelhante é o relato de Tereza, ex-aluna, hoje professora, partindo de uma narrativa que se apropria do discurso coletivo da crise educacional, relaciona na lembrança seus anos de Instituto como um modelo que não foi seguido pelos anos posteriores.

Encontramos entre recortes de jornais, do período estudado, os seguintes discursos:

Apesar do mesmo uniforme tradicional das normalistas de outrora, do antigo prédio e do retrato de formatura como ontem, os tempos mudaram. Dali elas não saem mais com empregos públicos garantidos e, mais do que isto, sentem que algo vai mal em sua formação. (O GLOBO – outubro de 1987)

A professorinha de outrora / Que permanece na nossa memória
As velhas sabatinas do colégio/ Relíquias do antigo magistério
Hoje... tudo está tão diferente/ O ensino em decadência
Enriquece muita gente.
(trecho do samba-enredo do ano de 1992, da Escola de Samba São Clemente, do Rio de Janeiro)

Como nos últimos quatro anos, o Instituto de Educação, o mais tradicional reduto de formação de professores do estado, não comemorará o Dia dos Mestres, como nos velhos tempos, [...] sinal dos tempos resume a diretora Lindomar Goldchmidt, referindo-se ao desânimo que tomou conta da categoria. (JB, 15/10/1991, p. 15 apud FERREIRA, 1998 p.93)

Essas narrativas sinalizando que o Instituto não guarda mais o modelo de tradição e também a desvalorização da instituição através do discurso da mídia foram se constituindo na sociedade um processo de descrédito com a Instituição que representava “*o mais tradicional reduto de formação de professores*” (JB15/10/1991 apud FERREIRA, 1998 p.93)

De acordo com Chartier (2001) as representações são concebidas como práticas culturais, estratégias de pensar a realidade e construí-la, na medida que as “*percepções do social não são discursos neutros, produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outras*” (CHARTIER, 2001 p.17). Segundo o autor, as estruturas do mundo social, são produzidas historicamente pelas articulações de práticas políticas, sociais e discursivas, nas quais se baseiam para construir seus modelos.

Vale ressaltar que esses acontecimentos categorizados podem representar indícios da representação dos processos constitutivos do curso de formação de professores do IERJ no período que se inicia nos anos de 1970.

Analisar a partir dos estudos da memória significa reflexão, observação e descoberta. Nessa perspectiva, observamos ao longo do trabalho, que todo processo da memória se relaciona com escolhas de determinados acontecimentos que devem ou não ser lembrados. Fatos que evidenciam conflitos e tensões comprometendo a identidade de um grupo costumam ser,

estrategicamente, esquecidos. Isso nos leva a refletir para a necessidade de se perguntar o que teria sugerido o silêncio e o esquecimento de determinado acontecimento.

A maioria das professoras é unânime na importância de se transmitir fatos e experiências sobre os trabalhos realizados. Notamos que cada uma prefere frisar aspectos muito próprios de sua experiência, ou seja, aqueles que sejam considerados mais significativos na construção de sua maneira de ser professora.

A motivação, para narrar suas histórias, vem de encontro a uma dimensão utilitária de suas memórias. Dessa forma, buscamos um entendimento mais amplo do macro-social a partir do seu micro-social. Daí que várias narrativas estão impregnadas de críticas aos governos, denúncias e proposições em relação ao atual estado do professor e da educação.

Do ponto de vista da qualificação, a pesquisa nos apontou que muitos são os espaços de formação, ou seja, espaços sociais que se entrecruzam com o espaço de formação, conferindo aos processos de socialização um significado adverso a relações de causa e efeito; e, portanto, a supervalorização da formação inicial pelo êxito ou fracasso do professor fica assim relativizado. Vale dizer, que o desenvolvimento profissional é constituído pela trajetória de uma vida que vai além do curso de formação para o magistério.

Há representações que tecem um sentimento de irreverência pela Escola Normal, instituição onde a excelência foi relatada de maneira espontânea. Na memória aparecem os livros, os professores e os estágios na exaltação de uma Instituição, de uma atmosfera, de uma profissão. Como espelho dessa perspectiva, nomeamos a história de vida de Marta em que sua trajetória profissional e seu fazer que têm como eixo norteador a possibilidade de transformação; ser professor vincula-se àquela pessoa que representa ainda um papel importante para a formação dos seus alunos.

De outra parte, encontramos uma representação onde o distanciamento para com a Instituição é representado no silenciamento das práticas educativas, assim como dos professores. O que nos sugere é um apagar desse período em que o imaginário social nutre um processo de desvalorização da Instituição, assim como da profissão.

É importante ressaltar, no presente estudo, em que contextos estão situados esses professores. Trabalhando em escola da rede municipal, aonde os alunos em sua maioria vêm de segmentos sociais bastante carentes e que não encontram no Estado um amparo para suas questões fundamentais, como: saúde, habitação, lazer e segurança. Assim, essas professoras

passam a ser para seus alunos e suas famílias a porta de entrada para uma escuta. Quando muitas vezes essas professoras não dão conta nem de ouvir seus lamentos, se inicia um processo de desilusão com as mesmas. De outra maneira, elas próprias, não conseguindo propor caminhos ou até não os encontrando, entram num processo de impotência que se apresenta na sua prática educativa. A professora, sentindo-se impotente, encontra dificuldades para lidar com a turma e com as questões de seus alunos. Para outras professoras ser este porto seguro é reviver experiências passadas. Professoras que encontraram na profissão e no estudo uma ascensão social, buscam um olhar da escola como transformação. A cada desafio ou lamento de um aluno, encontram energia para modificar o que se apresenta. Vivem e acreditam na utopia, pois o seu sonho se concretizou e assim essa sua experiência, mesmo que silenciada, é praticada a todo instante em cada palavra de apoio e ânimo.

5.0 CONCLUSÃO

Partindo-se da temática formação de professores, buscamos nesta pesquisa perceber como está representado o espaço-tempo escolar de formação nas trajetórias profissionais. Quando falamos da dimensão profissional, entendemos que nela estão imbricadas tantas outras dimensões que nos constituem: culturais, pessoais e sociais.

Compartilhamos essa pesquisa com um grupo de dez professoras e, através da narração de suas histórias de vida, tendo como eixo central a sua profissão (a escolha, a formação e a trajetória), percebemos como as dimensões pessoais, sociais e profissionais se mesclam e, dessa mixagem, constituem-se não apenas como professoras, mas pessoas que também são professoras. *“O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”* (NIAS apud Nóvoa 1995, p.9).

As narrativas das professoras foram divididas em dois grandes eixos. No primeiro, tratamos de evidenciar a representação da professora enquanto aluna. Tratando-se de escolhas, este estudo sinaliza que a escolha da profissão é mais familiar do que própria das professoras. Ser professora ainda é um universo marcadamente feminino, o que naturalmente corrobora com a pretensão profissional e ressignifica a sua trajetória.

A opção pela instituição formadora, o IERJ, foi um dado bastante significativo apontado pelas professoras. A pesquisa, portanto, evidenciou que estudar no IERJ foi considerado como distinção, porém, esta distinção também se apresenta de maneiras diversas. Para certas professoras, a distinção era o prédio, o uniforme, a tradição. O novo, representando distanciamento, submissão. Já para outras, a distinção se focou nos professores, nas atividades ali desenvolvidas e na possibilidade de novos caminhos. O novo, representando possibilidade de transformação.

Nessa perspectiva, a pesquisa evidenciou que a socialização tão fundamental no ambiente escolar, como em tantos outros espaços, e sobretudo na escola de formação, não foi uma prática experimentada e vivenciada de forma abrangente por essas professoras. Fica evidente, ao analisarmos as narrativas, que as professoras silenciaram os momentos vividos nos corredores, as conversas com colegas e as amizades nesse espaço-tempo e até, por vezes, esqueceram dos seus professores.

O segundo eixo foi caracterizado pela representação da professora por ela mesma. As professoras apontaram que, ao terminarem o curso, quase todas ingressam na profissão via concurso público. Professoras dos anos de 1970, num percentual bastante significativo, continuam seus estudos na área biomédica e abandonam o magistério, quando se firmam em outros caminhos. A quase totalidade das professoras (no nosso universo, apenas uma não terminou o curso superior por motivos familiares) tem curso superior e continuaram seus estudos em licenciaturas, geralmente de letras ou ciências biológicas, ou em áreas afins, porém, continuam exercendo o magistério das séries iniciais.

Nas suas trajetórias profissionais narradas, todas são unânimes nas reflexões acerca da desvalorização do professor, do curso e das dificuldades que enfrentam no seu dia-a-dia, porém, o que nos parece pertinente é a diferença no olhar de como cada professora situa seu trilhar no contexto mais amplo.

Resgatar histórias de vida nos permitiu ampliar nosso horizonte, pois é mais do que a história desse ou daquele ator social; é a articulação de biografia e história. Histórias de vida nos possibilitaram perceber como o individual e o social se mesclam, como as pessoas lidam em seus cotidianos com acontecimentos da estrutura social, transformando-os em espaço de luta, de resistência, de acontecimento e, porque não, de criação. Assim, histórias de vida nos levam a refletir sobre a memória que constituiu os sujeitos, para além da memória encontrada nos registros da história oficial. Logo, aponta para aquilo que é transmitido como realidade e, sobretudo, nos dá indícios dos esquecimentos, do que é calado e apagado e precisa ser redescoberto.

As identidades de cada professora foram se mesclando com múltiplos “nós”, que são caracterizados pelas relações familiares, de classe, de gênero e de crenças. Cada “nó” desses foi encontro de possibilidades, mas também de rupturas, formando assim as diversas identidades que se constituíram em cada professora e que, por fim, formam não apenas uma, mas uma multiplicidade de identidades.

Nessas histórias encontramos diferenças e semelhanças, que vão desde a escolha da profissão, da instituição, da formação e do trabalho, assim como experiências como alunas, como professoras, além das relações estabelecidas com as diversas escolas por que passaram como alunas fora do IERJ.

Professoras narrando suas trajetórias profissionais também sinalizam lacunas no trato com seus pares, o que nos evidencia a pouca troca de experiências e reflexões a cerca do seu cotidiano. Nessa perspectiva, o presente estudo sinaliza que, mais do que a questão do conhecimento, do preparo acadêmico dos seus alunos, o que parece pertinente apontar é que o espaço de sociabilização, de reflexão, de formação de identidades ficou muito prejudicado. Ora, são justamente esses valores e atitudes aí formados, que podem ressignificar o professor na sua luta diária e na sua busca de autonomia para reinventar o dia-a-dia.

Fica claro, neste estudo, que aqueles professores que vivenciaram e experimentaram momentos de troca, de reflexão e de ação, que permitiram uma transformação social, se sentem mais fortalecidos e capazes para seguir seu caminho, na troca com seus pares.

Para buscar entender essas evidências, nos reportamos a Goodson (1995), que sinaliza que os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos olhar para o imbricamento da história de vida com a história da sociedade. Esclarece-nos assim as escolhas, as contingências e as opções que se deparam aos indivíduos.

As narrativas analisadas, tomando como base o referencial dos estudos da memória, nos sugerem refletir a cerca de duas categorias de análise das trajetórias profissionais: o *mal estar da docência*, caracterizado por professores amargurados, cansados, sem forças para agir no seu dia a dia ; e o *recriar da docência*, representado por professores motivados, que reinventam seu dia-a-dia e vislumbram possibilidades para si e seus alunos.

A esse respeito, observamos que as professoras que nos passam um certo *mal-estar da docência*, quando retornamos para sua memória narrativa enquanto alunas, nos sugerem um esquecimento das relações interpessoais, seja com professores, seja com colegas ou mesmo no seu círculo restrito. Retratam um espaço-tempo escolar imposto, obrigatório, regrado e não vivenciado ou experimentado.

Tratando da categoria o *mal-estar da docência*, encontramos em Gonçalves (1995) um aporte que sinaliza para os momentos de ruptura, onde desabrocham sentimentos de “desconforto profissional” e que quando se tornam prolongados, podem se transformar numa verdadeira síndrome, evidenciada pela exaustão física, emocional e atitudinal. O autor em questão sinaliza para o fato de que frustrações profissionais podem encontrar ecos num processo de formação pouco adequado a realidade sociocultural, ou que deixa lacunas na articulação teoria e prática.

De outra parte, as professoras, que nos indicam uma trajetória fundada na recriação do cotidiano, trazem na sua memória um processo de formação onde as relações interpessoais foram experimentadas tanto na escola, como nos outros campos sociais. Essas professoras vivenciaram e experimentaram no seu espaço-tempo escolar uma sociabilização que, aliada a seu universo privado, deu condições para que vislumbrem possibilidades de ação e transformação.

Assim, podemos encontrar aporte em Tardiff (2002) quando sinaliza que os professores priorizam os saberes da experiência e é a partir deles que concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. Saberes da experiência, entendidos como saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Tais conhecimentos emergem da experiência e são por ela validados, portanto, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de *saber-fazer* e de *saber-ser*. Os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.

Eles formam um conjunto de representações a partir dos quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem-se, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação. (TARDIFF 2002, p.228).

Essas duas categorias de análise ficam evidenciadas não só nas narrativas memorativas, mas também em como as professoras se apresentam. “*Ser professor é ser família no sentido de buscar conhecer o aluno, seu mundo*”, significando uma mediação. Para essas professoras, conhecer a realidade é buscar caminhos, possibilidades. “*Ser professor é ser tudo*”, significando uma carga, uma função, de que não consegue dar conta. Para essas professoras a realidade está lá e não compete a elas modificar; tomam uma posição de submissão, que muitas vezes leva a uma atitude de frustração. Assim, sinalizam para uma suposta submissão, imposição a que a profissão docente é submetida.

Essas considerações sobre os modos das professoras levarem o curso de suas vidas no olhar das trajetórias profissionais podem ser referendadas pela forma com que Elias registra o curso da história, ou seja, como um processo não intencional das ações dos indivíduos que estão inseridos num mesmo espaço-tempo.

A pesquisa mostrou que caminhos existem e que professoras motivadas, não amarguradas, e que recriam o cotidiano, fazem parte também desse universo onde o que aparece é o *mal-estar*.

Ser professora, entre tantas outras, é também lidar com o novo, o inesperado e exige, sim, luta, dedicação, perseverança e comprometimento, mas acreditando na possibilidade de criação e não de fracasso.

Em suma, o que a pesquisa evidenciou é que se tornar professor é um processo contínuo que não começa e também não termina num curso de formação inicial, nem tampouco num curso superior; e, sim, se constitui nos diversos campos que nos conforma, ou seja, no campo social, cultural e pessoal. O que parece fundamental ressaltar é que as trajetórias profissionais estão intimamente relacionadas com o que essas professoras guardam na memória de suas vivências e experiências, enquanto alunas-professoras. Experiências vividas hoje são reinventadas a cada dia e é isso que vai lhes constituindo enquanto pessoas e, por conseguinte, enquanto professoras.

A partir deste estudo, podemos indicar aspectos marcadamente negativos da representação social das professoras: falta de identidade docente, submissão à legislação, baixos salários e impotência para lidar com o novo.

De outra parte, encontramos aspectos diametralmente opostos, marcando aspectos positivos da profissão: a criatividade para lidar com o novo, o inesperado, a crença na possibilidade de transformação, a mediação e o compromisso em lidar com o coletivo e o individual de seus alunos.

Analisando esses aspectos, observamos que mesmo as professoras que conseguem evidenciar lados positivos, olhando por outro foco, poderiam se sentir desprestigiadas por conseguirem sucesso com pouca ou quase nenhuma condição real. Por sua vez, observando os aspectos negativos sobre outro prisma, poderíamos sugerir que, mesmo em condições adversas, as professoras poderiam lutar para não se sentirem amarguradas e impotentes e assim se apresentarem como professoras que recriam seu dia a dia.

Respostas para essas evidências foram buscadas na teoria do *double-bind* em que “a identidade de um grupo é e não é; ela tem, ao mesmo tempo, atributos positivos e negativos que sempre dependem das posições relativas de indivíduos e de grupos, e dos seus pontos de vista” (WAISBORT, 2001 p.59).

Assim, Elias (2000) sinaliza que o importante na pesquisa é o tratamento dado aos achados. “Os modelos e os resultados das pesquisas fazem parte de um processo, [...] à luz de cujo desenvolvimento estão eles mesmos sujeito à revisões e críticas.” (ELIAS, 2000 p.57)

Assim, a partir das histórias das professoras fica sugerido que mudanças são necessárias, mas o que sinalizamos é que não são mudanças na legislação simplesmente, mas sim mudanças que ressignifiquem o lugar do professor. Que esses possam vislumbrar que enfrentar a realidade é um caminho de ganhos e não de perdas. Para tanto, enfrentar a realidade significa começar, possivelmente, com a própria escola de formação, ressignificando no espaço-tempo seus alunos e professores.

6.0 BIBLIOGRAFIA

ACÁCIO, Liéte de O. **Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

ALVES – MAZZOTTI, ALDA J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação In **Em Aberto**, Brasília, 14, n° 61, jan / mar, 1994.

ALVES, Nilda. Formação do Jovem professor para educação básica **Caderno CEDES**, São Paulo, n° 17, 1986.

ALVES, Nilda. **O Espaço Escolar e Suas Marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A , 1998.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres Petrópolis/RJ:Vozes**, 2004.

BALLION, Robert **Les consommateurs d'école**. Paris: Stock, 1982

BASSANEZI, Carla Mulheres dos Anos Dourados In PRIORE, Mary Del (org.) **Histórias das Mulheres do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis, RJ: Voozes, 2003.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversa com pós-graduando**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2002

BRASIL, decreto 8530 de 02 de janeiro de 1946 cria a primeira lei Orgânica do Ensino Normal **Diário Oficial da União** 04 / 01 / 1946

BRASIL, Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 - fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** 22 /12/ 61

BRASIL, Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 – fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. E 2º graus e dá outras providencias. **Diário Oficial da União** 28 /09 /71

BRASIL, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 cria os Institutos Superiores de Educação e dá outra providencias. **Diário Oficial da União**

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 64, fev., 1988. p. 4-13

CANDAU, Vera Maria (org). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro:DP&A, 2002

CANDAU, Vera Maria (org) **Magistério Construção Cotidiana** Petrópolis, Vozes. 1997

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural . **Educação e Sociedade**. Campinas ano XXII dezembro 2001

CAMPOS, Inez da Conceição Ferreira. **Concepção de Homem e Educação**: uma reflexão como ponto de partida para a revitalização da Escola Normal. 1995. Dissertação (Mestrado em educação)

CATANI, Denise et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CENAFOR, Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a formação Profissional Ministério da Educação e Cultura - A Escola Normal Hoje? **Seminário** realizado em São Paulo 05/12/ 1988

CHARTIER, Roger. **Historia Cultural**. Rio de Janeiro. Editora Bertrand do Brasil, 2001

CHAVES, Iduina Mont'Alverne **Vestida de azul e branco como manda a tradição**: cultura e ritualização na escola. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil.O ensino médio no Brasil : Histórico e perspectivas **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n ° 27 julho / 98

DISTRITO FEDERAL, artigo 3810 de 19 de março de 1932 regula a formação dos professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal.

DISTRITO FEDERAL, decreto 5513 de 04 de abril de 1935 cria a Universidade do Brasil

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Revista Educação e Sociedade** ano XIX n° 64 / especial set 1998

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro, Zahar, 2000

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. ed. Lisboa, Estampa [Nova História, 19 – Trad.: [Ana Maria Alves]1995 a

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1994

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro, Zahar, 1993 b.

ESCOLANO, Agustin. A arquitetura como programa, espaço – escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Vinão , ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade**, Rio de Janeiro: DP& 1998

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente p. 93- 124 In NOVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Portugal. Porto: Porto Editora, 1995

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e Britto, Jader de Medeiros (org) **Dicionário de educadores no Brasil** – da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ /MEC-INEP, 1999

FERREIRA, Marieta de Moraes, História oral um inventário das diferenças In FERREIRA, Marieta de Moraes (coord); Alzira Alves de Abreu ...[et al.] **Entre-vistas: abordagem e uso da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet 1998

FOGAÇA, Azuete. Educação, qualificação e pobreza – um resumo da crise educacional brasileira. In ;BOMENY, H.M.(org.) **Ensino básico médio na América Latina**. Rio de Janeiro: Edit. UERJ / PREAL / CINDE, 1998

FOGAÇA, Azuete. Formação de Professores – Retrospectiva e análise da participação do Governo central. (**mimeo**)

FONTOURA, Maria Helena Fico ou vou me embora? In NOVOA, Antonio (org). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo** Brasília: Plano Editora, 2003

GIDDENS, Anthony et all. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Fundação UNESP, 1997.

GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1995

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário In: NÓVOA (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1995.

GRINSPUN, Mirian Paura S.Z. Formação dos profissionais da educação: uma questão em debate In ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (organizadoras). **Múltiplas leituras da nova LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro:Qualitymark / Dunya Ed., 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 1997

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HUBERMAN, Michael O ciclo de Vida profissional dos professores In: NÓVOA (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1995.

IERJ Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior do ISERJ outubro de 1999

KENSKI, Vani. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LE GOFF, Jacques. Memória. In. **Memória e História**. Enciclopédia v.1. Rio de Janeiro; Imprensa Nacional, 1992

LÉLIS, Isabel Alice O M. **A Formação do Professor para a Escola Básica: da denúncia ao Anúncio de uma nova prática**. 1983. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

LÉLIS, Isabel Alice O M. **A polissemia do magistério entre mitos e histórias**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

LÉLIS, Isabel Alice O M. **A Formação do Professor para a Escola Básica: da denúncia ao Anúncio**. São Paulo: Cortez / Autores associados _____ (1997) **Magistério Primário: tempos e espaços de formação**, IN CANDAU Vera Maria (org) **Magistério Construção cotidiana** Petrópolis, RJ. Vozes, 1997

LIMA, Arminda Faria Salomão Rangel (Coord.) et al – **A Professoranda do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: realização e frustração de suas expectativas**. 1989. Núcleo de Pesquisas em Educação Permanente NEPEP – Faculdade de Educação do Rio de Janeiro.

LINHARES, Célia Frazão Soares e NUNES, Clarice **Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria e VEIGA, Cyntia Greive **500 anos de Educação no Brasil**, Belo Horizonte, Autêntica 2000

LOPES, Sonia Maria de Castro Nogueira **A oficina de mestres do Distrito Federal: História. Memória e Silêncio sobre a escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932- 1939)**. 2003. Tese (doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas São Paulo: EPU, 1986

LÜDKE, Menga Formação Inicial e Construção da Identidade Profissional de Professores do 1º. Grau p.110-125 In CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério Construção Cotidiana**. Petrópolis, R.J. Vozes,1997

LUDKE, Menga sobre a sobre a sociabilização profissional de professores **Cadernos de Pesquisa** n ° 99 (novembro, 1996) In CANDAU, Vera Maria (org) Magistério Construção Cotidiana Petrópolis, RJ Vozes, 1997

MAGALHÃES, Maria C. **A aluna da Escola Normal**. Rio de Janeiro. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco**: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. 1996. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MEDIANO, Zélia D. (Coord.) Recriando a Escola Normal: **Relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro. 1988. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MESMIN, Georges. **L`Enfant, L`Architecture et L`Espace** Tournai: Casterman, 1973.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA (org.).**Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1995.

MUNICÍPIO NEUTRO DA CORTE, Decreto 7684 de 06 de março de 1880 cria a Escola Normal do Município da Corte.

NÓVOA, Antonio (Org). **Profissão Professor**. Portugal. Porto: Porto Editora, 1995

NÓVOA, Antonio Os professores e as histórias de vida. In : NÓVOA, Antonio (Org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995

NÓVOA, Antonio Os professores e as histórias de vida. In : NÓVOA, Antonio (Org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992

NUNES, Clarice. Desafios e propostas na formação do professor (DEBATE) **Jornal Folha Dirigida (RJ)** 15 de outubro 2003 jornal Suplemento do professor

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações p. 11-27 In **Educação em Foco**: revista de educação, volume 7, n° 2, set / Fev 2002/2003 Universidade Federal de Juiz de fora Faculdade de Educação

NUNES, Clarice. **Ensino Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NUNES, Clarice. **“A Poesia da Ação”**. São Paulo: EDUSF, 2000

NUNES, Clarice O “Velho” e o “Bom” ensino secundário: momentos decisivos **Revista Brasileira de Educação** n° 14 maio, junho, julho, ago 2000

NUNES, Clarice O ensino de grau médio entre a Lei 4024 / 61 e a LEI 5692 / 71: (des) venturas de uma trajetória In Seminário sobre a relação educação / sociedade / estado pela mediação jurídico – institucional / IESAE / palestra proferida em 04 /12 / 1992 (**mimeo**)

NUNES, Clarice Anísio Spínola Teixeira p.56-64 In BRITTO, FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e Jader, Medeiros Broto de (org.) **Diccionario dos Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC, 1999.

NORA, Pierre. **Entre a memória e a história**: a problemática dos lugares. São Paulo: Projeto História (10), dez, 1993

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A Formação de Professores na Lei 9394/96**. Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores de educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora Minas Gerais

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n° 10, 1992, p.200-212.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro vol.2, n° 3, p. 3-15 1989

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matizes da Modernidade Republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas, São Paulo: Ed. Associados: Brasília, DF: Editora Piano, 2004.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação Conformada, a política de educação no Brasil 1930 - 1945**. Juiz de Fora: Ed. UFJF,2000.

SCHAFFEL, Sarita Lea **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a Construção de uma Identidade Profissional**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico Belo Horizonte: Autentica, 2000

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. **História do Instituto de Educação**. Prefeitura do Distrito Federal, 1954

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. **A Escola e a Memória** Bragança Paulista: IFAN_CDAPH. Editora da Universidade São Francisco / EDUSF 2000

SOUZA, Rosa Fátima de Templos de civilização: a implantação da escola primaria graduada no estado de São Paulo (1890-1910) In DOREA, Célia Rosangela Dantas. **Escola**: o espaço e o lugar da educação, a política de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) apresentado no III congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra, Portugal, 2000

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

TARDIF, Maurice **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis, Rj: Vozes, 2002

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.14,p.61-888, Mai/Jun/jul/Ago.2000.

TEVES, Nilda. **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro:Gryphus: faculdade de Educação UFRJ, 1992

THULLER, Mônica G. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du cultte de l'individualisme? **Revue Française de Pédagogie**, n 109, p.19- 39, oct. /dec 1994

VILLAS BOAS, SARAHYBA, LIMA Resgate da Memória do Instituto de Educação /RJ de 1930-1970. Rio de Janeiro: **Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Permanente**. Faculdade de Educação, UERJ, 1994

VILLELA, Heloísa Memorial, Memória e educação p.12 - 16 In LINHARES, Célia Frazão Soares e NUNES, Clarice **Trajetórias de magistério**: memórias e lutas pela reinvenção da escola publica Rio de Janeiro: Quartet, 2000

WAIZBORT (org.) **Dossie Norbert Elias** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WOJCIECH Andrzej Kuleza. A Escola Normal do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, V. 79, n ° 193, set / dez 1998 p.63-71

7.0 ANEXOS

Carta direcionada as escolas convidando professoras formadas no IERJ no período de 1970 a 1996 para participarem da pesquisa

Prezadas Professoras

Eu, Ana Luiza Grillo Balassiano mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) venho na minha pesquisa de Mestrado investigar a relação da representação da memória das ex-alunas, hoje professoras, com suas trajetórias profissionais. O *locus* da pesquisa do presente trabalho é o Instituto de Educação do Rio de Janeiro no recorte temporal de 1970 a 1996. A pesquisa se insere na metodologia da história oral, portanto, as histórias de vida das professoras enquanto pertencentes ao grupo de alunas que estudaram no Instituto serão fontes fundamentais para o desenvolvimento do estudo proposto.

Assim, os relatos terão como temas propostos:

A escolha do curso e da profissão

Lembranças do espaço-tempo escolar no Instituto de Educação

Caminhos das trajetórias profissionais

O significado da docência

Nesse sentido, faço dessa comunicação um convite a você, professora que estudou no IERJ durante o período de 1970 a 1996, para participar da presente pesquisa.

Atenciosamente,

Apresentação da pesquisa (texto anexo a carta convite)

Falar da instituição escola como um espaço das relações primeiras após a casa para a criança nos leva a observar a escola a partir de um olhar daqueles que a reconhecem como um lugar de interações múltiplas e daqueles que passaram por esta vivência (falo isso porque ir a escola não é uma realidade que se aproxima de todas as crianças). Assim, esta pesquisa se propõe a investigar a relação da representação da memória das professoras do seu espaço-tempo escolar nas suas trajetórias período de 1970 a 1996 no Instituto de Educação do RJ. Este trabalho buscará o IERJ como locus de estudo, por ser um espaço escolar de formação em que as relações entre os atores propiciaram ao longo de décadas (anos 30 a 60), valores, tradições que caracterizaram o ofício do professor primário; porém a partir da década de 1970, o IERJ foi perdendo a sua identidade como eixo da formação docente. Neste sentido, parece pertinente investigar como se deu a formação de professores no IERJ no período de 1970 a 1996, tratando-se de um recorte que se inicia com a transformação das Escolas Normais em Habilitação para o Magistério conforme a LDB/71 e termina com a LDB/96 e seus pareceres em que se busca uma formação em nível superior para os professores das séries iniciais. O estudo, em questão, busca uma investigação a partir do olhar daqueles que lá vivenciaram e experimentaram seu espaço-tempo escolar, ou seja, as professoras que lá estudaram no curso de formação de professores.

Trajetórias das professoras que participaram da pesquisa

Professora Marta

Professora formada na década de 1980. Marta se apresenta como mulher negra, moradora da baixada fluminense, vinda de uma família com poucos recursos. Sua mãe não teve acesso à escola como a maioria das pessoas da sua família. Como toda moça, sua mãe tinha um sonho, o de se tornar professora, mesmo sem ter ido à escola. Nasce Marta, sua filha, e ela vê a possibilidade de realização através da filha. A mãe de Marta era empregada doméstica e tinha na sua patroa professora primária formada no Instituto, e motivada para as questões da educação nos diversos papéis que realizava como professora, coordenadora e diretora de escola, um caminho desejado. Essa professora é então escolhida para ser madrinha de Marta e, assim, a menina passa a compartilhar dessa ambiência familiar. Marta cresce sabendo do sonho da mãe e compartilhando dois mundos, o da sua mãe e familiares e o da sua madrinha. Marta internaliza o desejo de sua mãe como sendo o desejo de um coletivo que não teve chances e, portanto, passa a ter como perspectiva alcançar esse sonho. Dedicção, afeto e certeza de que estudando alcançaria uma ascensão social são valores transmitidos pela sua mãe aliados à mediação de sua madrinha professora que acreditava também nesse caminho. Dessa forma, Marta estudou e lutou para vencer as dificuldades que se apresentavam encontrando no caminho pessoas, sobretudo, professoras que lhe motivaram e mediaram para buscar o que almejava.

Nesse caminhar, Marta termina a formação docente no Instituto já engajada com o magistério entendendo que reconhecer o mundo do aluno, suas angústias e dificuldades, é um caminho para uma escola significativa. Faz concurso público e passa a trabalhar em escola da rede, geralmente em áreas bastante carentes, onde imprime sua marca de professora mediadora que busca trabalhar com a realidade de cada aluno. Faz curso superior de letras e assim, passa a trabalhar com o ensino fundamental II mas, continua como professora das séries iniciais mediando projetos através da leitura. Na sua trajetória profissional encontra espaço para participar de projetos alternativos que buscam inserir a crianças, o jovem ou mesmo o idoso no mundo letrado. Fez dessa sua prática um projeto para Mestrado em Educação na mesma época em que participava dessa pesquisa e, assim, logo a seguir ingressou no curso. Casada e mãe de

uma menina que recebe os mimos da avó para que ela possa ter esse dia a dia de trabalho que começa bem cedo e termina nunca antes das dez da noite. Reconhece o trabalho e o estudo como um caminho de realização e mudanças.

Professora Sandra

Professora formada na década de 1980. Sandra tem na sua família várias professoras formadas pelo Instituto e que trilharam trajetórias profissionais em escolas da rede pública. A família dessa professora representa uma típica família de classe média Tijucana que nutre, no imaginário social, a imagem da instituição e da profissão como no tempo dos chamados *Anos Dourados*. Tanto essa professora como suas outras duas irmãs também fizeram o curso de formação de professores no IERJ. Sandra vinha de uma escola particular pequena e fazer o curso de formação no Instituto representava, assim, mais um caminho de passagem simbolizando um trampolim no futuro. Para sua família ser professora, ainda, era um caminho seguro para o papel da mulher. Assim, ser professora já seria um começo mesmo fazendo outros cursos mais tarde.

Dessa forma, Sandra ingressou no Instituto fez o curso sem maiores preocupações e ao término do mesmo fez vestibular ingressando no Curso de Pedagogia e Fonoaudiologia ao mesmo tempo. Nesse período, fez também concurso para o magistério e tendo sido aprovada ingressou como professora numa escola da rede. Trabalhava como professora, cursava faculdade e, assim, foi caminhando até se formar nas duas áreas escolhidas. Casou, teve filhos e percebeu que como professora primária teria mais tempo para se dedicar à vida familiar. Nesse ínterim, conseguiu transferência para uma escola próxima de casa, na zona Sul, onde já está à cerca de dez anos. Nesse momento, acha por demais exaustivo e não compensatório o trabalho que realiza atuando com turmas bastante grandes e heterogêneas. Não vislumbra caminhos na educação, nem para ela enquanto profissional nem para seus alunos carentes de tudo, como ela mesma afirma, porém não pensa em desistir, por conta dos longos anos de trabalho, espera assim, ansiosamente a aposentadoria.

Professora Carolina

Professora formada na década de 1980. Carolina vem de uma família com poucos recursos. Só seu pai trabalhava. Moradora do Andaraí tentou de início fazer o concurso para o Instituto ainda na época do ensino fundamental, porém, não passou no processo seletivo. No ano seguinte, ingressou pelo processo de carência socioeconômica. Nutre pela instituição uma relação de agradecimento pelas possibilidades que esta lhe proporcionou, não de ascensão social, mas de serviços como tratamento ortodôntico e de fonoaudiologia, que carecia e era quase impossível um atendimento em serviços de Saúde Pública. Fez a formação para o magistério, trabalhou logo que se formou. Casou, teve filhos e parou de trabalhar. Iniciou o curso superior de Pedagogia, porém por questões particulares não o terminou. Tem em mente retornar o curso superior. Pretende voltar à vida profissional como professora, reconhece que a imagem do professor esta desvalorizada e que estes não tem muitas vezes força para redimensionar o seu lugar social, assim, se sente pouco motivada para esse retorno.

Professora Cristina

Professora formada na década de 1970. Cristina é negra, filha de professora e militar. Tem na família várias outras professoras que também se formaram no Instituto. A entrada de Cristina no Instituto se deu ainda no curso ginásial, através de concurso público. Ser professora era um caminho natural para as mulheres de sua família. Assim, também aconteceu com Cristina, porém, ao terminar o curso buscou estudar medicina. Sua trajetória profissional como professora primária foi um tempo bastante restrito, pois logo se envolveu com a área médica. Na medicina ela atua como pneumologista e trabalha em Hospital Público. Cristina coordenando grupos de alunos residentes ou no relacionamento médico-paciente ela diz, exercer seu lado professora constituído no Instituto e de onde guarda recordações que atravessam seus diversos papéis como: médica, mãe, filha e mulher.

Professora Maria

Professora formada na década de 1970. Maria vem de uma família de poucos recursos, sonhava ser médica. Ingressou no Instituto, via concurso público, ainda no então curso ginásial. Terminado o curso ginásial, continuou no Instituto embora quisesse fazer medicina. Fazer o curso Normal foi mais uma contingência econômica do que de vontade ou tradição familiar. Ao terminar o curso, prestou vestibular para medicina e tão logo se firmou se distanciou do magistério, porém guarda na memória o Instituto como uma escola que lhe possibilitou vislumbrar caminhos e horizontes. Nesta escola teve acesso a um mundo de atividades que seu universo familiar por questões socioeconômicas não tinha condições de realizar. A escola lhe proporcionou através da prática vivenciada reconhecer a possibilidade da educação como instrumento de transformação e um reconhecimento que a educação vai para além da sala de aula. Maria entende que através da prática médica em hospitais públicos ela exerce sua função de educadora.

Professora Carmem

Professora formada na década de 1980. Filha de professora e funcionário público. Ingressou no Instituto por imposição de seus pais, achavam ser a melhor opção profissional para mulher e fazendo concurso público teria um emprego garantido e de fácil flexibilidade para os diversos papéis desempenhados pelas mulheres como: mãe e esposa. Sua opção era fazer um curso médio e buscar outros caminhos profissionais. Assim, ingressou no magistério mesmo sem vontade e ainda, hoje, esta como professora das séries iniciais. No seu percurso passou por várias escolas e percebe a profissão, seu trabalho como algo exaustivo, pouco remunerado e desvalorizado. Nesse caminhar cursou Biologia, mas não trabalha com essa área do conhecimento continua, assim, como professora das séries iniciais. Entende o trabalho como uma obrigação. Um dever a ser cumprido tal como foi seu ingresso no curso e na profissão. Reconhece um desprestígio crescente da profissão e do curso.

Professora Tereza

Professora formada da década de 1980. Tereza vem de uma família de classe média. Ingressou no Instituto via concurso público, optou pelo curso por uma dúvida e, também, por buscar um curso em que a matemática não seria tão aprofundada como num curso de ensino médio. Nutre pela sua formação um tempo com pouca visibilidade, tem como seu mestre a prática do dia a dia. Na sua trajetória profissional, após o curso Normal cursou faculdade de Biologia, porém, não atua como professora desta Ciência. No magistério, continua como professora primária, chegou a ocupar o cargo de diretora da escola em que atualmente leciona. Ser diretora da escola foi uma ocupação silenciada na sua narrativa. Entende que a profissão e o curso encontram-se num processo crescente de desvalorização e desprestígio. Tereza como professora se sente exausta e sem forças para lidar com todas as exigências que lhe são requisitadas.

Professora Paula

Professora formada na década de 1990. Paula vem de uma família de poucos recursos. A opção pelo curso no seu relato sugeriu um desejo de se tornar professora. Da escola seu relato foi lacunar. Ingressou no magistério público a pouco tempo. Sua trajetória profissional está se iniciando mas o que fica evidenciado é que se sente insegura, despreparada para percorrer seu caminho com motivação, porém, percebemos um escape que simboliza uma vontade de crescer, criar estratégias, quando sinaliza sua vontade de buscar via a Psicologia melhor entender os comportamentos de seus alunos.

Professora Julia

Professora formada na década de 1990. Julia vem de uma família com poucos recursos. A opção pelo curso está atrelada a seu gosto por crianças. Após o curso de formação de professores ingressou no Normal Superior. Julia nos apresentou um relato mais de silêncio do que de narrativa. Essa professora está se iniciando no magistério mas se sente despreparada para lidar com as necessidades apresentadas pelas crianças carentes, assim, nos sugere que a escola de formação não está desperta para as carências sociais que os alunos e seus familiares esperam de uma escola, uma vez que na maioria dos casos é só este o espaço que estas famílias tem para dialogar com o coletivo, o público.

Professora Nádia

Professora formada na década de 1990. Nadia vem de uma família de classe média. A opção pelo curso foi atrelada a um fracasso escolar, uma vez que não tendo sido aprovada para o CAP, reformulou a opção familiar e ingressou no IERJ. Seu relato foi breve e como se encontra terminando o Normal superior sua trajetória profissional está se iniciando. O relato de Nadia contribuiu por focar um ingresso e assim uma profissionalização em que a representação de uma escolha a partir de um fracasso escolar foi a representação formulada por essa professora mesmo passado os anos.