

Outros artigos

# Saberes e práticas: uma experiência de análise sobre dimensões culturais na atividade docente

**REJANE PENNA**

rejanepenna@uol.com.br

Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul

**GILBERTO FERREIRA DA SILVA**

ferreira@unilasalle.edu.br

Centro Universitário La Salle (UNILASALLE/Canoas)

**RESUMO:**

Do exercício da aplicação de uma metodologia de análise de fontes orais na pesquisa em educação, especificamente no campo da formação de professores, este trabalho<sup>1</sup> dá continuidade a um percurso que vem sendo realizado pelos autores na busca por construir alternativas de compreender a atividade docente, colocando como protagonistas no ato de narrar as experiências, os próprios educadores. Nesse trabalho, direcionamos nosso foco à seguinte questão: ao narrar sua atividade profissional, como o professor hierarquiza os diferentes saberes adquiridos em sua vida na prática docente? O que lhe parece que o instrumentalizou melhor: a família, a universidade, a formação acadêmica continuada ou a efetiva experiência prática do dia-a-dia escolar? O texto está estruturado em quatro momentos. No primeiro situa-se a origem da problemática, no segundo apresenta-se o suporte teórico-metodológico, no terceiro a estrutura das narrativas e, por último, apresentam-se as conclusões.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Formação de Professores, Experiência docente, Dimensões culturais, Fontes orais.

## FORMAÇÃO CULTURAL E TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DE NOSSA PROBLEMÁTICA

A abordagem do presente texto tem sua origem na elaboração da proposta de trabalho apresentada em um evento no campo da educação (Silva & Penna, 2007), onde investigamos como os professores traduziam suas experiências de vida na prática docente.

A metodologia contou com entrevistas semi-estruturadas, utilizando recursos da hermenêutica e da análise de discurso, possibilitando-nos esclarecimentos em relação a alguns nexos existentes entre vida privada e vida profissional, os laços entre cultura do cotidiano e cultura escolar, bem como as relações estabelecidas pelos atores sociais entre o seu passado e a experiência do presente.

Na verdade, nosso estudo, bem mais do que criticar ou tentar estabelecer novas luzes sobre as questões da metodologia com fontes orais e a formação de professores, demonstrou a necessidade de novas reflexões, no sentido de focar a associação dos saberes da experiência que foram mobilizados, dando especial destaque às dimensões e práticas culturais na ação docente.

Em relação a nossa opção pelo uso das entrevistas, verificamos que a proliferação de pesquisas que as integram como metodologia na área da Educação pode ser comprovado pela revisão bibliográfica realizada por um grupo de pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, contemplando o período de 1985 a 2003 (Bueno *et al.*, 2006, p. 387), a partir, principalmente de informações contidas no banco de teses da Capes, demonstrando a polissemia de termos, enfoques e abordagens teóricas.

O conhecimento do conjunto de críticas, ambigüidades e fragilidades que constituem os estudos que se aparam na metodologia de fontes orais (histórias de vida, entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas, temáticas,

etc.) não desestimula a sua utilização, ao contrário, pois compartilhamos da opinião de Nóvoa (2000, p. 25), que registra a *crença* no seu potencial inovador, pois “pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre formação de professores e sobre a profissão docente”.

E assim, na abordagem da problemática existente, unimos as atividades necessárias à consecução de um Termo de Cooperação Técnica assinado entre o Centro Universitário La Salle e a Prefeitura Municipal da cidade de Canoas, visando a pesquisar os bairros da cidade, às aulas do Mestrado em Educação na instituição de ensino em que trabalhamos, integrando na pesquisa os alunos de uma das disciplinas, denominada de “Linguagens da Memória”. Esta, desenvolve-se sob a forma de docência compartilhada, discutindo métodos de leitura e compreensão das diferentes formas de interpelação da memória, com ênfase nas fontes orais e na fotografia.

Dessa forma, enfrentando o desafio de, mais uma vez, testar as possibilidades da metodologia qualitativa que desenvolvemos (Silva & Penna, 2006, 2007), direcionamos nosso foco à seguinte questão: ao narrar sua atividade profissional, como o professor hierarquiza os diferentes saberes adquiridos em sua vida na prática docente? O que lhe parece que o instrumentalizou melhor: a família, a universidade, a formação acadêmica continuada ou a efetiva experiência prática do dia-a-dia escolar? Desse modo, ao mesmo tempo em que exploramos o exercício prático da proposta metodológica de análise de fontes orais nos utilizamos da problemática específica apresentada como estratégia para a construção da reflexão no campo da formação de professores.

## ENFRENTANDO O DESAFIO: A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

Para dar sentido às nossas indagações e podermos contribuir na discussão da problemática, realizamos entrevistas semi-estruturadas com professoras de uma escola da rede pública localizada no bairro Fátima, município de Canoas, escolhido pelos interconveniados para ser pesquisado, selecionando duas entrevistas de professoras com experiência de docência, gestão e orientação escolar<sup>2</sup>.

Em sala de aula, conjuntamente aos alunos da disciplina do curso de mestrado, elaboramos questões orientativas à entrevista, bem como nos instrumentalizamos para a experiência da intersubjetividade inerente a toda a entrevista, estudando e discutindo as questões mais prementes a respeito dos mecanismos que regem as representações e a memória, bem como do método de analisar narrativas.

Partimos do pressuposto de que na construção social da memória, um grupo trabalha intensamente em conjunto. Há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros “universos de discurso” e “universos de significado”, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. Ou seja, o ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a História.

Essa memória, ao mesmo tempo una e múltipla, é o elemento básico para que o indivíduo situe-se no mundo e diga para si e para os outros quem ele é. Em outros termos, a memória é a base da construção de uma auto-imagem.

Como entrevistamos professoras que atuam em escolas, apreendemos essa realidade como interventora na narrativa, pois se os depoimentos são, ao mesmo tempo, experiências individuais e coletivas, envolvem aspectos não apenas de viver em determinado tempo e sociedade, mas a de integrar uma instituição, com toda a complexidade que esta variável carrega.

Consideramos, nos limites deste texto, o conceito de instituição em seu sentido amplo, tendo em vista suas características essenciais, quais sejam, algo estruturado historicamente, que existe na sociedade para a satisfação de necessidades, apresentando durabilidade no tempo e com funções variáveis (Araújo, 2003).

Acreditamos, também, que a idéia de instituição só tem sentido e seu papel só é efetivamente desempenhado a partir do esforço do grupo que a movimenta e lhe dá vida, perpetuando-se alguns sentidos e renovando-se outros com a chegada de novos membros. Esta dinâmica pode ser apreendida, em parte, pelas narrativas dos próprios atores ao organizarem suas lembranças de trajetórias diferenciadas, contraditórias ou complementares (Penna & Graebin, 2004).

Para compreender determinada dinâmica nas narrativas de pessoas que no momento da entrevista mantêm atividades na instituição relacionada de uma forma ou outra às questões abordadas, utilizamos o conceito de *face*<sup>3</sup>, criado por Goffman, na década de setenta, complementado por Brown e Levinson (citados em Galembeck, 1997), que estabeleceram a distinção entre *face positiva* (aquilo que o interlocutor exhibe para obter aprovação ou reconhecimento) e *face negativa* (“território” que o interlocutor deseja preservar ou ver preservado).

Também a noção de cultura adquiriu em nosso método papel central e estratégico, uma vez que compreendemos cultura(s) como sistemas simbólicos que operam a partir da existencialidade humana experienciada, dotando a vida de sentidos e significados, ou seja, sistemas simbólicos que possibilitam a construção de realidades dinâmicas nas quais o homem se humaniza e se torna singular. Ou como diz Denys Cuche (2002, p. 143) a cultura “é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si”.

Partindo-se do pressuposto de que o espaço social é integrado pelos indivíduos que o percebem e representam a partir dele, pois, de acordo com Stuart Hall (2003), o sujeito fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica. Então, todo o sistema de representações, independente do que enfoca, poderá ser associado a um quadro cultural, por intermédio do qual adotamos determinadas posições e narramos algo.

Esses pressupostos indicam que as palavras e expressões mudam de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam, adquirindo seu significado em referência aos quadros culturais nos quais essas posições se inscrevem, descentralizando a noção de sujeito e centralizando a problemática nos sistemas de representação.

Trabalhando a interpretação das narrativas nessa perspectiva, levou-se em consideração que os discursos não se revelam de imediato, necessitando de uma metodologia de análise que desvende os nexos e relações estabelecidos entre experiência, memória e narrativa, buscando-se recursos para compreender a entrevista para além de simples intuições, superando a ilusão de transparência (Bardin, 1995, p. 9).

Reconhecemos e valorizamos, por intermédio de uma leitura de base hermenêutica, que nossa análise envolveu sempre nossa subjetividade, controlada porém pela própria exposição do método. Adotou-se como ponto de partida a metodologia descrita e aplicada por pesquisadoras na área da Educação, no caso o trabalho desenvolvido por Szymanski, Almeida e Prandini (2002), adaptando-a e articulando-a aos já mencionados quadros culturais.

Aplicando a metodologia, na Descrição I escolheu-se trechos da entrevista que enunciavam o quadro cul-

tural do depoente, a partir do qual ele construiria sua forma de ver a realidade em um sentido amplo. Após, na Descrição II, recortou-se trechos do relato relacionados com a trajetória profissional, no sentido de destacar a visão da prática docente em seus múltiplos aspectos, bem como os elementos formadores desta prática, com uma primeira descrição. Então, iniciou-se a reflexão, realizando-se o trabalho intradescritivo, a partir de leituras e releituras do texto de referência

(narrativa). Reescreveu-se a Descrição II, no sentido interpretativo, a partir da seleção dos itens emergentes, referidos como unidades de significado, relacionando-a com o quadro cultural, denominando-se de Descrição III, onde surgiu a síntese.

## ESTUDANDO NARRATIVAS: A CONSTRUÇÃO DA INTERPRETAÇÃO

### 1ª ENTREVISTA — DADOS DA ENTREVISTA

ENTREVISTADO 1: C.E.M.

*Dados pessoais e profissionais:* Sexo feminino, casada, uma filha, idade em torno de 40 anos. Magistério, curso de Jardim do MEC. Trabalhou com alfabetização. Após, realizou um curso de Pedagogia em uma universidade privada, às sextas e sábados, formando-se em 2003. Atualmente é professora do Estado, exercendo as funções de vice-diretora em um turno e orientadora educacional em outro.

ENTREVISTADO 2: N.J.C.R.

*Dados pessoais e profissionais:* Sexo feminino, casada, duas filhas, idade em torno de 40 anos. Graduação em letras e pós em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente é professora do Estado, exercendo as funções de diretora pela terceira vez na escola.

### DESCRIÇÃO I

#### QUADRO CULTURAL

C.E.M.

A visão da família e juventude atuais: “Eu, com onze anos já cozinhava, meus irmãos tudo trabalhavam fora, minha mãe era funcionária aqui. Eu sempre estou dizendo, meu pai é militar, com horário para tudo. [...] Eu acho assim está faltando limite e tempo para as crianças. [...] Meu pai era militar, tinha horário para almoçar e para jantar. Hoje em dia as crianças comem com o prato na mão, vendo televisão. A mãe não está para esquentar a comida, não comem. Têm umas meninas da sétima série que chegam na hora do recreio com bolacha, com leite com Nescau, ou com suco. Têm umas que comem, as funcionárias dizem assim: C. olha essa aqui, magra, magra, magra! A que mais consome bolacha. Ah não! (reproduz fala da menina), a mãe deixou comida lá pouquinho, meu irmão comeu tudo e não sobrou pra mim. Ou: Ah! eu estava com preguiça, me acordei ia fazer uma Miojo mas não fiz. Aí vim sem almoçar (conclui a reprodução da fala da menina) Mas não é por que não tem comida, entendeu, eu acho assim que a família está faltando nesse lado, assim... de compromisso, né?. Ensina tua filha a cozinhar. Minha mãe era merendeira do Estado e meu pai era militar naquela época. [...] Era nesta escola, a minha irmã foi secretária aqui, a outra minha irmã deu aula para o

pré-zinho, então por isso digo que eu tenho muita coisa, sabe, eu quando comecei a fazer a orientação na ULBRA eu dizia assim para a minha irmã: eu não vou ficar a vida inteira dando aula, eu quero mais, porque eu me criei nesta escola, estudei até aqui na oitava série, então, eu tenho muito, muito amor”.

*Exemplificando,* cita conversa com uma mãe: “Aí você diz — seu filho estava com sono, dormiu em aula — Ah, mas eu nem sei que hora ele foi dormir. [...] Ele tem televisão no quarto. Ele vê filme até tarde. Comenta: Não tem limites, sabe! Então, assim, porque eles trabalham muito, acabam dando tudo para o filho”.

N.J.C.R.

Visão da família e da juventude atuais: “A sociedade está muito cruel. Hoje em dia a violência está imperando muito, sendo muito difícil trabalhar com a desestruturação familiar, que é o que mais nos incomoda e prejudica dentro da escola. [...] A gente aqui ama muito o aluno, conversa muito com o aluno e aí vê que há falta de base. A falta de estrutura na família prejudica em noventa por cento o nosso trabalho dentro da escola”.

*Exemplificando:* “Quando a gente chama o aluno para conversar ou chama a mãe ou chama o pai, normalmente a mãe não tem tempo, o pai não tem tempo, dificilmente eles conseguem vir a escola. Aí, quando tu consegue conversar eles te dizem: Ah, eu não sei mais o que fazer, eu não tenho mais pulso, deixo com vocês, vocês que tentem. Eles passam o que é da família para nós”.

### DESCRIÇÃO II

#### DIMENSÕES E PRÁTICAS CULTURAIS NA AÇÃO DOCENTE

*Como a professora descreve a escola em que atua:*

C.E.M.

“É uma escola com um nível sócio-econômico que não é dos mais pobres. São poucos os alunos que tu tem que dar uma ajuda. [...] A classe é média e até alta. Nossos alunos até tem celular, MP3”.

“Tem a Vila Prata. Foram abertas umas casas populares que fizeram com que o ônibus passe. Então, a gente logo que abriu a Vila Prata, viu que era gente bem pobre mesmo. Eles vêm a pé, vem de bicicleta de lá. [...] Então, o que acontece às

escolas da região lá, no Rio Branco, né, eles vem vindo, eles não têm vaga, eles vêm e pegam aqui”.

“Quando a gente começa, já chama e começa um trabalho individual do aluno. A gente chama ele, conversa muito”.

*Exemplificando:* “Teve um caso na sexta-série, de um aluno que veio de lá. Claro já tem uma vida assim, oh, não é o pai que cuida, é um tio que pegou para criar, que veio do interior, então já vem numa vida bem... um currículo bem, né. Ele começou a não se dar com todos da sala, começou até no recreio. O guri era da 6ª, já tinha 16 anos e começou a olhar para as gurias da 7ª, 8ª e, sabe, um dia eu estou no recreio e ouvi um bolo. Entrei no meio do bolo e disse: — o que houve? Aí disseram: — Ah, é o fulano, começou a querer brigar. Eu separei [...] Aí, eu chamei ele e disse: olha aqui ó, a nossa escola nunca fui uma escola de briga. Os professores sentam aqui, tomam café, não dá correria. [...] Se tu não está gostando — a nossa escola não precisa, não é uma escola particular que precisa de salários para pagar os professores — vocês estão aqui porque a gente quer que vocês estejam aqui. A gente não precisa de vocês aqui para isso. Então, se você quer, você tem que estar aqui gostando. Se tu não estás te adaptando no recreio, com as pessoas, com os professores, tu tens que procurar uma escola que tu te sintas bem. Ninguém podia olhar para ele que já saía dando. [...] Nós fomos dois meses fazendo ata com ele, chamamos ele e chamamos o que ele tinha de responsável. E aí ele não ficou”.

*A partida do aluno:* “Foi embora. Ninguém mandou. A gente não manda ninguém, entendeu; [...] A gente acaba fazendo a família enxergar que o aluno não está se adaptando na escola, o clima não é bom. Aí a gente consegue, por telefone, falar com outra escola — tem vaga para a 6ª série?”.

N. J. C. R.

“Diferença de classe social a gente não tem, é bem parelha assim a nossa classe social, são poucas exceções. Realmente a gente tem uma diversidade bem grande no primeiro ano, quando eles entram, que eles vêm de escolas como a Rio Branco, aqui do próprio bairro mesmo, do outro lado ali de Niterói, daquela Vila Fernandes, [...] e aí realmente fica difícil esse primeiro ano. Até a gente passa as normas de convivência que a gente tem, até tu mostra para o aluno que aqui no Guarani é assim e que lá onde ele veio é diferente. Não entramos no mérito cada escola, mas aqui é assim que funciona, tu entras às 7h e 40min e sai às 12h. Têm regras, é difícil, [...] e aí têm muitos que vão embora, né? Que não querem entrar nas regras e eles acabam saindo”.

## FORMAÇÃO CULTURAL E PRÁTICA DOCENTE

### *Os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade ou formação continuada*

C. E. M.

“Acho que ajudou muito. [...] Claro que a teoria te ajuda um monte. A gente trabalhou em cima de muitos teóricos”.

“A gente tem que se reciclar, eu acho que tem que ler muito. Eu leio bastante, a gente vê noticiários, coisas assim”.

“Nós não temos tempo aqui na escola, porque os cursos são sempre durante a semana [...] você sabe que escola estadual é difícil, não tem professor substituto”.

“Um dos que eu não abro mão, que eu sempre participo é o de Orientação que a ULbra dá todos os anos”.

N. J. C. R.

“Meu pós está me ajudando muito mais do que a minha formação de graduação. Porque o meu pós me fez mudar bastante a minha visão das coisas, de entender melhor as pessoas e de tentar ajudar mais do que eu era antes; tanto que na Psicopedagogia a gente trabalha muito a relação com o outro, de buscar realmente”.

“A rede pública oferece alguma coisa, seminários, encontros... esse ano até está acontecendo bastante. A gente tenta proporcionar a ida dos colegas aos encontros, mas é difícil porque cada vez que o colega vai a gente fica sem o professor; então, a gente tem que suprir mas nem sempre a gente consegue liberar o professor para isso”.

### *Os conhecimentos adquiridos na prática docente e as dificuldades de colocá-los em prática*

C. E. M.

“A gente trabalhou com professores do município de Porto Alegre, professores de Gravataí, professores do interior. Porque Brasil, 500 anos, veio muita gente de tudo que é lugar, da praia, de Tramandaí... Daí que tu vê a realidade de cada município. [...] Aí um chega lê e fala, ah, mas a minha escola é assim, mas a minha não é assim...”

“Eu quando saí da ULBRA, eu saí fresquinha, sabe, achando que é tudo cor de rosa. Aí eu cheguei e nós fazíamos uma técnica lá. [...] Vamos fazer o programa com todo o gás e aí chega uma hora que começa a ter umas barreiras, que tu começa a ver que não é bem isso”.

N. J. C. R.

“Os temas transversais e essa preocupação diminuiu bastante, existia a preocupação, mas não era tão fácil de botar na prática. Muitas vezes definiam um eixo, uma linha de trabalho, um tema né? Mas colocar na prática não era fácil de trabalhar”.

### *A valorização da equipe*

C. E. M.

“Acho que a equipe é tudo. É o coração da escola. [...] A gente é muito unida e isso faz com que a gente consiga”.

“Um tempo atrás, quando eu saí daqui na oitava, eu fiz magistério e um monte de coisa, ficou uma escola assim, bem começou a cair e essa vice-direção e direção resgatou, sabe? Era para ser uma escola de maloqueiro, de marginal”.

N. J. C. R.

“A gente tem professores aqui na escola que trabalham assim, de fazer o aluno pensar e criar em cima do que ele está trabalhando. Já outros são bem tradicionais, o livro, o giz, o quadro e vamos lá! E aqui na escola a gente tem muito essas duas linhas de trabalho bem definidos de professores que trabalham com a questão do aluno pensar, de criar, de ler livros, de tentar por conta dele se aprimorar no conhecimento e outros que está tudo pronto ali”.

“O Guarani quando eu entrei aqui tinha quatrocentos e poucos alunos, era uma escola pequena e tinha só o ensino fundamental. Daí, na gestão da minha outra colega, que era diretora eu fui vice dela, a gente conseguiu, com a ajuda de alguns pais, colocar o ensino médio. A escola foi crescendo, foi melhorando, o Guarani cresceu. [...] Eu vi a escola crescer, eu ajudei ela a melhorar, então a gente tem esse carinho, né?”.

#### *Vida privada: A herança cultural familiar e as atividades de lazer*

C. E. M.

“A gente sai muito de noite. Nós temos um grupo alemão, a gente faz baile italiano e baile alemão, de chopp. Eu sou da comenda, faz dez anos, agora dia 20 de outubro que nós temos a comenda do Baile Alemão. Então, de 15 em 15 dias, desde março até outubro, que é o mês do baile, a gente se reúne, são 15 casais”.

N. J. C. R.

“a gente tem cinqüenta e poucas pessoas e mais mil e poucos alunos nos teus ombros e aí fica difícil de tu não pensar, mas realmente eu tento separar as coisas. Final de semana, separar as coisas, família e casa não é tão difícil, mas a gente sai bastante, viaja”.

“Faço parte do CTG, que é aqui do bairro”.

#### *Como a professora vê sua prática docente*

C. E. M.

“Eu trato eles que nem meus filhos, quando eu converso. Às vezes fico duas horas conversando com cada um e tem uns que me dizem: professora eu não tenho essa conversa com minha mãe”.

“Tu tem que amar o que faz e amor a camiseta, gostar [...] Então a minha vida é mais aqui dentro da escola que na minha casa. Então, se eu não amo e não me sinto bem onde estou trabalhando, não vai render, não vai ter nada”.

N. J. C. R.

“A parte de conhecimento está ficando em segundo plano. A gente está tendo muito mais que trabalhar o lado emocional

do aluno, a educação do aluno, do que o conhecimento em si, embora a gente tente reverter”.

“Na escola pública a gente tem essa questão de envolvimento que eu não vejo na escola particular; a direção aqui se envolve e conhece seus alunos e na escola particular é difícil a diretora se envolver e conhecer os alunos”.

### DESCRIÇÃO III

#### UNIDADES DE SIGNIFICADO

##### *O papel da família*

Pais ausentes, filhos sem limites e consumistas.

##### *Visão da escola pública*

A escola não depende dos estudantes para sobreviver. Somente os que se adaptam é que têm espaço no local.

Apesar das dificuldades, o professor da escola pública, em uma atitude de superação, motivada pelo afeto (amor), consegue proporcionar um atendimento quase que personalizado ao aluno, ao contrário da escola privada.

##### *Inclusão e integração*

A escola não inclui, apenas integra indivíduos que respeitem as regras previamente estabelecidas.

##### *O papel do aprimoramento cultural*

O relato das atividades de lazer não as diferencia de qualquer outro tipo de profissional.

A leitura, a freqüência a teatros, cinema, exposições, seminários, concertos, etc., não integram suas preferências do que descrevem como lazer.

##### *Como uniram suas experiências na vivência familiar, universidade e trabalho na escola para construir suas visões de educadoras*

- A teoria é necessária, mas o conhecimento que realmente as orienta define-se pela experiência adquirida ao longo da docência.
- O professor deve atualizar-se por intermédio de leituras ou da mídia (não especificado o grau de hierarquia ou o tipo de leitura).
- Lazer compartimentado. Fora do ambiente docente, não buscam atividades culturais que diversifiquem ou ampliem os elementos de retorno para a docência (por exemplo, refletir sobre como uma peça teatral ou filme pode integrar uma atividade com seus alunos).
- A professora, por vezes, exercita um diálogo com seu aluno que substitui aquele que deveria ocorrer na família, deixando o conhecimento técnico em segundo plano.

## CONSTRUINDO A CONCLUSÃO

É impossível esgotar as possibilidades dos depoimentos em um único artigo, mesmo que realizando recortes relacionados ao nosso objetivo. Sendo assim, abandonando a ambição de desvendar todas as dobraduras de um depoimento, discutiremos alguns aspectos que nos levaram a construir algumas idéias do que ouvimos, transcrevemos e discutimos.

A investigação crítica não pode desconsiderar que os depoentes tiveram um interesse próprio no depoimento que prestaram aos pesquisadores: eles decidiram o que lembrar, qual História contar, o que recortar, o que montar, o que esquecer. Ao se trabalhar com o indivíduo recolhe-se seu depoimento, mas não se domina o processo de produção do seu pensamento, com seus mecanismos internos, tanto físicos como psicológicos.

Há que se observar, preliminarmente, que as pessoas entrevistadas ainda possuem vínculos com a instituição, estando conscientes dos possíveis efeitos positivos ou negativos de seus depoimentos. É uma questão a ser enfrentada para quem pretende abordar o recente segmento da História Institucional. Mas, um certo risco do edulcoramento dos fatos e das relações, de forma inconsciente ou proposital, não invalida os depoimentos, tomando-se apenas o cuidado de analisá-los sob a luz desta variável: envolvimento afetivo e profissional, além da organização de uma memória imersa em locais, pessoas, relações e fatos que a geraram.

Para compreender determinada dinâmica nas narrativas de pessoas que no momento da entrevista mantêm atividades na instituição relacionada de uma forma ou outra às questões abordadas, conforme mencionado no item em que descrevemos a metodologia, levamos em consideração o conceito de *face*. Partimos do pressuposto de que, a partir do quadro geral de interação face-a-face, no qual são realizados os textos falados, o fato de alguém entrar em contato com outro constitui uma ruptura de um equilíbrio social pré-existente e, assim, representa uma ameaça virtual à auto-imagem pública construída pelos participantes do ato conversacional.

As circunstâncias particulares em que se desenvolveram as entrevistas fizeram com que a preservação da *face* fosse uma necessidade constante, pois no caso em questão, as pessoas ainda atuam na instituição que serve de suporte ao relato da experiência.

Com base nessa circunstância, passamos a explorar os aspectos sintetizados na descrição III, extraindo-se elementos potencializadores para a compreensão e problematização da(s) narrativa(s).

Em um primeiro momento, destacamos a afirmação categórica de que a escola não depende dos estudantes, somada a trechos dos depoimentos que descrevem situações que demonstram que somente os que se adaptam é que têm espaço nela. Na realidade, ao criticar o modo de

vida contemporâneo: consumismo, pais ausentes pelo excesso de trabalho que sustenta este mesmo consumismo, os depoentes, paradoxalmente, inserem a escola pública na mesma lógica que nos remete para, metaforicamente, aludir ao lugar ocupado pelos modernos e contemporâneos shoppings em relação à cidade: “(...) o shopping tem uma relação indiferente com a cidade à sua volta: essa cidade é sempre espaço externo, sob forma de autopista ladeada por favelas, avenida principal, bairro suburbano ou rua de pedestres” (Sarlo, 2004, p. 16).

Assim sendo, seria a escola, nessa alusão, uma espécie de shopping em relação ao seu espaço externo — a comunidade. A mesma comunidade tão referenciada como desafio aos educadores para incluí-la nas práticas e ações realizadas pela instituição escolar. Pois se a escola não depende dos estudantes, oriundos deste espaço externo, qual seria então a finalidade da escola em localizar-se em determinada região ou comunidade? Simples ponto estratégico para a montagem de uma arquitetura com pretensas funções pedagógicas? Se acaso fosse isso, as ações pedagógicas encontrariam seu sentido em que público, se não aquele que está do lado externo?

Por mais que se observe, igualmente, esta autonomia da escola em relação ao seu exterior, isso historicamente tem se revelado contraditoriamente nos discursos dos professores. Talvez aqui, inclusive, encontre-se a relação que se apregoa tão necessária na construção de propostas pedagógicas que articulam relações com seu exterior, com a comunidade, diga-se, com as famílias dos estudantes. Porque aspirar a relação com o exterior se na verdade constrói-se um trabalho em que a escola mantém um distanciamento regimentar deste mesmo espaço? É um desejo instalado que não corresponde ao discurso que se revela na oralidade dos depoimentos. Por onde começar a desconstruir esse entrelaçamento que sufoca e distancia escola e comunidade?

Sem a preocupação em esgotar esses questionamentos agregam-se outros, como por exemplo, a compreensão sobre os atos de incluir e integrar derivados do fato de que é preciso, segundo as narrativas, que o estudante se adapte à escola, às suas regras, às suas normas. Por inclusão no espaço escolar compreende-se a mudança radical da perspectiva do trabalho educacional, não se limitando a contemplar somente os alunos que apresentam algum tipo de deficiência física ou mental, mas também aquelas outras dimensões que encerram as questões de ordem social, cultural, étnica e econômica, apenas para lembrar algumas, visando o sucesso no âmbito das aprendizagens desencadeadas pela instituição escolar (Mantoan, 2003).

Para que isso ocorra é preciso que a escola construa estratégias de adaptação e acolhimento das diferenças, valorizando e permitindo que esse outro contribua para que a própria instituição amadureça e qualifique sua ação educativa. Nessa perspectiva, há uma inversão da concepção de que o estudante deve adaptar-se à instituição escolar, mas sim que a instituição procure alternativas para

trabalhar com as diferenças. Ainda assim, a noção de integração, se aplicada a este contexto, acaba por não se ajustar, pois se a escola permanece rígida em suas regras e normas predeterminadas o melhor que há a fazer por parte do estudante “estrangeiro” (novo) é adaptar-se.

Duas categorias elaboradas por Lévi-Strauss (1996) ganham reatualização, contribuindo para a compreensão desse fenômeno. A primeira delas refere-se à atitude antropológica que busca no processo de assimilação do estrangeiro a alternativa para a inserção e integração na comunidade. Nesta perspectiva, o estrangeiro permite ser “devorado” e procura transformar em suas, as práticas e normas instituídas na sociedade/comunidade receptora. A segunda, antropológica, considera que uma vez havendo resistência ou dificuldades que não oportunizam a inserção, deixe-se “devorar”, restando a expulsão, modernamente falando, o “convite” para que encontre o lugar em que se sinta melhor, que se adapte com mais qualidade. Inclusive com a ajuda da própria comunidade (escolar) encaminhando para fora, para longe do convívio, ou no sentido literal da categoria straussiniana, o estrangeiro é “vomitado”, expelido.

Em relação ao papel do aprimoramento cultural, sabemos as limitações inerentes a qualquer método de trabalho, e neste caso, no uso de fontes orais na pesquisa em educação e, especificamente no universo da formação de professores, observam-se algumas características que exigem um deter-se mais cuidadoso. Nesse sentido, procurando ligar a questão da inclusão com a da formação cultural do docente, parte-se da constatação de que os relatos das atividades de lazer, oferecidas pelas (os) professoras (es) entrevistadas (os) não as diferenciam de qualquer outra categoria profissional — a leitura, a frequência a teatros, cinema, exposições, seminários, concertos, etc. — não integram seu rol de preferências. Para tanto se destacam duas direções para a compreensão desta observação. De um lado, as práticas culturais inseridas no escopo de uma perspectiva oficial das manifestações e produções culturais; de outro, a própria noção de cultura como conceito que embasa a visão sobre as opções cotidianas das educadoras. Sem procurar sermos prescritivos, consideramos que talvez fosse produtivo, considerando o papel do professor na formação das novas gerações e a valorização da produção clássica e do reconhecimento da importância das tradições de um povo, que mais educadores refletissem sobre a lacuna entre as diferentes práticas culturais. A preocupação aqui é encontrar uma forma de articular e valorizar essas práticas culturais sem criar um processo hierarquizador que coloque uma em relação de superioridade com a outra, mas de aliar e reconhecer ambas em prol do que Cuéllar (1997, p. 109) preconiza como sendo o “fortalecimento da identidade de grupo e da organização social e comunitária; de produção de energia cultural; de superação de sentimentos de inferioridade e alienação; de educação e conscientização, de promoção da criatividade e da inovação; de estímulo ao discurso democrático e à mediação social”.

A segunda direção obriga a retomada da noção de cultura. Para tal empreendimento, na busca por sintetizar, sem querer menosprezar a complexidade que reveste o debate instaurado em mais de um século sobre essa noção, ampara-se em duas perspectivas. Na primeira delas a cultura tem sido vista com uma função instrumental no processo de desenvolvimento, e, portanto, transformada em bem de consumo, ou ainda, simplesmente como um meio para alavancar o desenvolvimento. Numa segunda direção, a noção de cultura, sem excluir sua contribuição para o desenvolvimento das sociedades, ganha acento e valor em si mesma, conferindo sentido à nossa existência, portanto o desenvolvimento é pensado como elemento importante para o crescimento cultural de uma comunidade (Cuéllar, 1997).

Por fim, analisando como as professoras uniram suas experiências na vivência familiar, universidade e trabalho na escola para construir sua visão de educadoras, destacamos que em seus pontos de vista observa-se que consideram a teoria ministrada na universidade como necessária, mas o conhecimento que realmente as orienta define-se pela experiência adquirida ao longo da docência. A assunção da experiência se sobrepondo à formação acadêmica e as contribuições do universo teórico são evidenciadas nas narrativas. Destaque-se que não são negadas as contribuições, entretanto, a ênfase acaba recaindo na experiência que forja o próprio domínio sobre a ação docente. Tal constatação vem se constituindo como um preceito nas narrativas de educadores. Igualmente em outro trabalho (Silva & Penna, 2007) essa evidência se fez presente de forma ainda mais acentuada. Subjacente a isso, estudos recentes têm corroborado tal ênfase na experiência já a partir do processo de formação inicial com estudantes de cursos de pedagogia, onde a solicitação por trabalhos que envolvam a prática e possibilitem o acúmulo de experiências é antecipado à apropriação do conhecimento teórico (Bukowitz, 2003; Lelis, 2001; Silva, 2007; Teixeira & Cuyabano, 2004).

O que se coloca é a retomada da discussão que a teoria ocupa para a transformação das práticas sociais, em especial das práticas educativas. O latente a isso é que a teoria somente não consegue realizar mudanças, mas sim contribuir para que os problemas vivenciados no cotidiano das práticas possam sofrer um alargamento das compreensões e com isso permitir uma efetiva e paulatina mudança nas ações, portanto estabelecendo uma correlação entre ambas (Lelis, 2001).

Para além deste ensaio reflexivo suscitado pelas narrativas postas em evidência para a construção deste trabalho, outros aspectos emergem de forma latente para a continuidade, tais como a questão da assunção do professor assumindo papéis que deveriam ser cumpridos pela família, ou então, como derivação desta mesma questão a retomada da discussão sobre os processos de profissionalização da ação docente.

1. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — Brasil.

2. Defendemos a transparência na utilização das fontes orais. Nesse sentido, as entrevistas, na íntegra, estão disponibilizadas no Arquivo Histórico e Museu La Salle, o que as transforma de depoimentos em fontes históricas. O trabalho de pesquisa encontra-se em andamento, portanto, a seleção das duas entrevistas utilizadas neste trabalho priorizou educadores que apresentavam maior tempo de experiência no magistério, exercendo também funções de gestão escolar, igualmente, as análises desenvolvidas aqui são restritas aos dados obtidos das duas entrevistas utilizadas.

3. Goffman denomina *face* a expressão social do eu individual, designando por processos de representação (*face-work*) os procedimentos destinados a neutralizar as ameaças (reais ou potenciais) à face dos interlocutores ou a restaurar a face dos mesmos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. P. (2003). *Institucionalismo e efetividade jurídica*. Consultado em Novembro de 2003 em [http://www.direitoemdebate.net/mon\\_inconst.html](http://www.direitoemdebate.net/mon_inconst.html).
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BUENO, B. O. et al. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1998-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 32, 2 (mai/ago), pp. 385-410.
- BUKOWITZ, N. de S. L. (2003). As trocas e os desafios nas práticas de investigação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 84, 206/207/208 (jan/dez), pp. 79-87.
- CUÉLLAR, J. P. de (org.) (1997). *Nossa diversidade criadora*. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Tradução de Alessandro Warley Candea. Campinas/SP: Papirus & Brasília: UNESCO.
- CUCHE, Denys (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2ª edição. Bauru: EDUSC.
- GALEMBECK, P. T. (1997). Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In D. PRETI (org.), *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, pp. 135-150.
- GUSMÃO, P. D. (2001). *Introdução ao estudo do direito*. Rio de Janeiro: Forense.
- HALL, S. (2003). Estudos culturais e seu legado histórico. In Liv SOVIK (org.), *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 199-218.
- LELIS, I. A. (2001). Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, XXII, 74, pp. 43-58.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1996). *Raza y cultura*. Colección Teorema. Madrid: Cátedra.
- MANTOAN, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- NÓVOA, A. (2000) Os professores e as histórias de suas vidas. In A. NÓVOA (org.), *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. 2ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- NUNES, C. M. F. (2001). Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa. *Educação & Sociedade*, XXII, 74. Consultado em Maio de 2006 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>
- PENNA, R. S. & GRAEBIN, C. (2004). Lassalistas — recuados, vestígios, memória. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, México, 22, 6, pp. 35-68.
- RICOUER, P. (1995). *Tempo e narrativa*. Tomo II. São Paulo: Papirus.
- SARLO, B. (2004). *Cenas da vida pós-moderna. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 3ª edição. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- SILVA, G. F. (2007). Lugares docentes e discentes: uma análise a partir dos registros avaliativos das estudantes do curso de pedagogia sobre o processo de formação de professores. *Cadernos La Salle*. Pedagogia 30 anos. XIII, 2, 3, pp. 73-85.
- SILVA, G. F. & PENNA, R. (2006). Discursos e trajetórias de estudantes brasileiros afro-descendentes no ensino superior. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, 3, 1 (jan/jun), 18p. Consultado em Maio de 2008 em [http://www.interthesis.cfh.ufsc.br/interthesis5/artigos/penna\\_silva\\_interthesis5.pdf](http://www.interthesis.cfh.ufsc.br/interthesis5/artigos/penna_silva_interthesis5.pdf)
- SILVA, G. F. & PENNA, R. (2007). Marcas de vivências nos processos de ensino: narrando a vida e o trabalho docente. CD Room. *Anais V Congresso Internacional de Educação*. São Leopoldo/Unisinos: Seiva Publicações. 14p.
- SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda & PRANDINI, Regina (2002). Perspectivas para análise de entrevistas. In Heloisa SZYMANSKI (org.), *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, pp. 62-86.
- TEIXEIRA, M. C. S & CUYABANO, E. D. de S. (2004). Re-significando a profissão docente: o imaginário de formandos de cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 85, 209/210/211 (jan/dez), pp. 56-66.

