

**OS SENTIDOS DA ESCOLA E DA ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE EM
RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES ENTRE HISTÓRIA ORAL E SEMIÓTICA
DISCURSIVA**

**THE SCHOOL MEANINGS AND THE TEACHER PROFESSION CHOICE IN
AUTOBIOGRAPHICAL REPORTS OF UNDERGRADUATING TEACHERS:
INTERDISCIPLINARY DIALOGS BETWEEN ORAL HISTORY AND DISCURSIVE
SEMIOTICS**

Luiza Helena Oliveira da Silva*

Dernival Venâncio Ramos Júnior**

Resumo: Este trabalho analisa relatos autobiográficos produzidos por professores em processo de formação em História, inscritos no programa PARFOR desenvolvido junto à UFT. Os relatos foram tomados como gêneros catalisadores, potencializando a reflexão dos docentes sobre sua formação: informam sobre a complexidade das trajetórias de formação de docentes no Norte/Nordeste do país e apontam para as especificidades que caracterizam sua identidade profissional.

Palavras-chave: formação de professores; memória; semiótica discursiva.

Abstract: This article analyzes autobiographical narratives produced by teachers of History in the process of their formation, and who are enrolled in PARFOR, a program developed by the UFT. The reports were used as catalysing genres, motivating teachers' reflections about their education. Such reports relate the complex paths of the formation of North and Northern teachers of Brazil and point at the specificities which characterize their professional identity.

Key-words: teachers formation; memory; discursive semiotic.

Introdução

O presente trabalho traz análises de relatos de docentes que narram suas histórias de vida e de formação. Nesses relatos, passado e presente se confrontam remetendo aos sentidos que conferem à escolha profissional, ao exercício da profissão docente e às expectativas em torno de uma nova etapa de escolarização. Inscritos num programa de formação de

*Doutora em Letras pela UFF, atua como docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura da UFT, campus de Araguaína. E-mail: luiza.to@mail.uft.edu.br

**Doutor em História pela UnB, é docente do Curso de História e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura da UFT, campus de Araguaína. E-mail: dernivalramos@uft.edu.br

professores promovido pelo MEC em parceria com universidades públicas e secretarias municipais e estaduais de educação – PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) –, esses docentes aqui tomados como sujeitos da pesquisa buscam ampliar sua qualificação profissional, cursando a primeira ou a segunda licenciatura. Tendo como objetivo formar cerca de 400 mil professores que atuam em disciplinas diferentes de sua formação inicial ou ainda sem graduação, a ação do PARFOR está vinculada às discussões do novo Plano Nacional de Educação, que prevê na sua meta 15 “que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2010).

Mais especificamente, este trabalho consiste em reflexões trazidas por pesquisa de caráter interdisciplinar envolvendo relatos autobiográficos de 13 professores matriculados pelo PARFOR, em 2010, no curso de licenciatura em História, oferecido pela Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína (norte do Estado)¹ em regime semipresencial.

Conversando com esses docentes na sala de aula ou em momentos informais, fomos percebendo a especificidade de suas trajetórias profissionais a que se aliavam narrativas de lutas e dificuldades que marcaram todo o seu processo de escolarização. A isso se somavam seus relatos quanto à atuação profissional no presente: muitos são professores que lecionam em escolas rurais, com dificuldade de acesso, todas situadas em pequenos municípios no norte do Tocantins, a maior parte na região conhecida como Bico do Papagaio.

Comprometendo suas férias (no mês de julho) e períodos de recesso (janeiro), esses professores nem sempre contam com apoio financeiro das secretarias de educação que lhes garantam alguma comodidade ou auxílio na cobertura dos gastos com transporte, alimentação e estada na cidade para a qual se deslocam em função das aulas presenciais.

Como docentes de algumas das disciplinas dos cursos oferecidos pela UFT, iniciamos uma pesquisa sobre esse programa de formação, buscando dar voz aos sujeitos envolvidos no processo a partir de seus relatos autobiográficos. Para tal, assumimos uma proposta interdisciplinar, para a qual convergiram a semiótica discursiva (FIORIN, 1996; 2008), reflexões fornecidas pela História Oral (MIGNOLO, 2002; ROUVEROL, 2000; THOMSON, 2002; THOMPSON, 1992) acerca da memória e da subjetividade, assim como pela História de Vida (JOSSO, 2004, 2008 e 2009; ROLLEMBERG, 2003).

¹ O Tocantins se constitui como o Estado mais novo do Brasil, situado na região Norte do país. Araguaína, onde se localiza o campus da UFT a que nos referimos nesta pesquisa, encontra-se no que se compreende como Amazônia Legal. Do mesmo modo, os sujeitos da pesquisa residem e trabalham nessa região.

Partimos do pressuposto de que “as narrativas operam na construção e produção de nossas histórias e de quem somos para nós e para nossos interlocutores”, constituindo-se, pois, como formas de agir no mundo (ROLLEMBERG, 2003, p. 253). Em outras palavras, ao significar seu passado e seu presente, os sujeitos buscam significar a si mesmos, a suas experiências e, desse modo, “iluminam processos sociais mais amplos” (SIGNORINI, 2006, p. 56), na medida em que fornecem modos de compreensão sobre histórias que trazem tantos traços comuns, a ponto de podermos pensar numa macronarrativa: no cruzamento das narrativas de formação, os elementos em comum vão se traduzindo numa história coletiva, num destino compartilhado que nos propomos a interpretar (RAMOS JR & SILVA, 2011).

Muito se fala sobre o professor, situando-o como “objeto” do dizer, tomando-o, portanto, como “referente”, situado num “não aqui”. A ele se atribui tantas vezes a tarefa de edificação do futuro, sendo senso comum que todo progresso de uma sociedade está condicionado ao sucesso da educação. Contraditoriamente, porém, há uma série de discursos que circulam socialmente e que constroem uma imagem disfórica de professor e educação, remetendo à noção de incompetência e fracasso. A escola figurativizada como sempre a mesma e, por isso mesmo, anacrônica, vai se constituindo nos discursos como lócus de atraso, sendo os sujeitos os únicos responsabilizados por tal estado de coisas. À centralidade conferida aos professores em alguns discursos que os edificam como sujeitos de transformações sociais na “sociedade do conhecimento” (*o que pode fazer*) corresponde a marginalidade em outros, deslegitimados enquanto “produtores de saberes” (*não saber fazer*) (NÓVOA, 1999, p. 14, 15).

Este trabalho busca conferir centralidade ao docente como sujeito do dizer, o que não confunde com o exercício de confirmar o discurso que lhe prevê um papel de *sujeito do fazer* das mudanças sociais solicitadas num dado momento histórico e, nesse sentido, também responsabilizando-o pelos sucessos não produzidos. Essa centralidade aqui se traduz como tomar a fala do professor como ponto de partida, na medida em que este pode oferecer perspectivas e nuances que se podem e devem ouvir. Dialogando com outras vozes sociais, esse dizer trazido em relatos autobiográficos é ao mesmo tempo único enquanto arranjo expressivo e registro de vivências e percepções singulares, mas ao mesmo tempo social e atravessado por outros dizeres. O docente que toma a palavra pode falar de si, de suas angústias, de seu percurso individual de sujeito, mas também vai expressar valores que compartilha socialmente, remetendo, pois, ao âmbito da história e da historicidade do dizer.

1. Memória e discurso: a perspectiva interdisciplinar

Nosso trabalho de investigação assume a perspectiva interdisciplinar ao convergir para as reflexões sobre a memória as contribuições da História Oral, da História de Vida e da semiótica discursiva. Conforme Silva & Pinto (2009), há uma tradição científica que se valeu durante muito tempo da fragmentação como estratégia para a interpretação da realidade. Diante da impossibilidade de abarcar o todo e em nome do rigor científico, as teorias se organizaram a partir de exclusões, o que em muitos sentidos resultou na precariedade dos procedimentos e insuficiência dos resultados. Neste trabalho, ao assumir o diálogo entre disciplinas como uma possibilidade teórico-metodológica, não pretendemos alcançar a totalidade, exaurindo a compreensão do real, mas relacionar teorias e metodologias que favoreçam a compreensão de objetos complexos. Reunir história e discurso vai implicar deslizaamentos e ressignificações e, assim, representar:

- a) que todo dizer se acha atravessado pela historicidade e, portanto, o dizer não se faz no vazio, tem história, submetendo-se às coerções de seu tempo e inscrevendo-se na relação com uma tradição de sentidos, com uma memória discursiva (ORLANDI, 1999).
- b) que a história não é contexto dado, mas sentido(s) inscrito(s) nos discursos, como exterioridade constitutiva dos textos enunciados, uma vez que, conforme Landowski, “tudo que faz sentido é construído” (LANDOWSKI, 1992, p. 11), ou ainda, conforme o semioticista, “um discurso só adquire sentido enquanto reconstrói significativamente como situação de interlocução, o próprio contexto no interior do qual se inscreve empiricamente sua produção ou sua apreensão” (LANDOWSKI, 2002, p. 166).
- c) que a historicidade do dizer remete à heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1998), a um dialogismo constitutivo, isto é, todo dizer é atravessado pelo dizer do outro, “todos os enunciados constituem-se a partir de outros” (FIORIN, 2008);
- d) que a história não pode ser reconstituída como uma verdade unívoca sobre o passado, uma vez que vai ser lida (construída) a partir de versões, conflitos, luta de classes, embates entre sujeitos e sentidos que buscam legitimação, pressupondo sempre poder, lacunas, silêncios e censuras.

Assumimos, portanto, a relatividade dos sentidos sobre o passado, ou seja, privilegamos deliberadamente neste trabalho a perspectiva de determinados sujeitos, nesse caso, professores do Norte do país, em suas narrativas de dificuldades e exclusão (RAMOS JR. & SILVA, 2011). Ao mesmo tempo, reiteramos a necessidade de incluir a dimensão da subjetividade para a compreensão da ordem da história (SALVATICI, 2005), sem que pensemos a relação individual(subjetivo)/coletivo(objetivo, social) como oposições que se negam mutuamente. Muito pelo contrário, ao recuperar o particular e o subjetivo remetemos dialeticamente à ordem da história:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor, dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados à aquisição da experiência etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos conteúdos de vida profissional e social. (JOSSO, 2009, p. 414)

Convergindo as perspectivas da História Oral e da semiótica do discurso, consideramos aqui memória como construção, como trabalho, e não reconstituição fiel ao passado vivido e experimentado: “compomos nossas memórias para dar sentido à nossa vida passada e presente”; “construímos memórias usando a linguagem e significados públicos da nossa cultura”; e, finalmente, segundo Thomson, “compomos memórias que nos ajudem a nos sentirmos relativamente confortáveis com nossas vidas e que nos dêem um sentimento de serenidade” (THOMSON, 2001, p. 86).

Conforme a autora, memória é trabalho e não registro passivo capaz de remeter à reconstituição de um passado inequívoco. Pressupõe engajamento do sujeito, ao mesmo tempo em que remete à noção de negociação, seja com relação a uma memória produzida coletivamente – como a que resulta no mito –, seja com relação ao que se quer recortar do vivido. Nesse esforço, presente e passado se imbricam, uma vez que o que dá sentido à memória, recortando o que vai ser lido como fundamental ou acessório, o que vai ser esquecido e silenciado ou ganhará destaque e evidência vai ser sempre o resultado das escolhas (in)conscientes do sujeito, de seu movimento em relação ao passado e suas traduções na linguagem.

1.1. Figuras, tempos, escolhas

Em “As astúcias da enunciação”, Fiorin discorre sobre o tempo como categoria da linguagem, remetendo inicialmente a reflexões de Agostinho para quem a memória é o “presente das coisas passadas”:

Para Agostinho, é inexato dizer que temos três tempos, passado, presente e futuro, pois o que temos, na verdade, são três modalidades de presente, o passado, que é a memória, o do presente, que é o olhar, a visão, e o do futuro, que é a espera e, portanto, transfere para eles a idéia de comprimento do futuro e do passado. Esses três presentes estão no espírito. (FIORIN, 1996, p. 132)

Seguindo o raciocínio de Agostinho exposto por Fiorin, temos, portanto, o passado como produto da memória e a memória como uma produção do presente, movimento de lançar-se em direção ao vivido. É trabalho sobre os sentidos, interpretação, compreendendo-se o esforço de uma subjetividade que busca significação.

O passado, contudo, pode ser compreendido como um mero *continuum*, sucessão de instantes que se indissociam e, portanto, instalam-se na esfera do *sem sentido*. Para lembrar, é necessário recortar, estabelecer uma descontinuidade, retomar o que ressurge como elemento de tonicidade diante da atonia, tal como explica Zilberberg: “Por definição, aquilo que sobreveio não pode ser atualizado, ou seja, previsto a tal e tal hora e em tal lugar. No entanto, sua convocação, por assim dizer, é ser lembrado enquanto permanece vívida a ambivalência da tonicidade” (ZILBERBERG, 2011, p. 174).

No conto “Funes, o memorioso”, Borges narra a vida angustiada do sujeito que, depois de acidente, passa a lembrar “tudo”. Sem conseguir estabelecer a distinção entre o que deve ser ou não digno de lembrança, o personagem sucumbe, declarando que sua memória é “como despejamento de lixo” (BORGES, 2001, p. 135). Lembrar pressupõe, assim, esquecer, para que o sujeito possa existir no sentido.

Remetendo a Kant, Zilberberg esclarece que há uma direção que se impõe ao vivido, considerando as experiências tidas como significativas pelo sujeito. Essa direção, seguindo um estilo descendente, é determinada pelo fato de que “a estesia se encaminha inexoravelmente para a anestesia” (ZILBERBERG, 2011, p. 17), a tonicidade apontando para a atonia. Lembrar, assim, é retomar aquilo que de certo modo ainda não se encontra totalmente anestesiado, o que é da ordem do guardado com certo apreço, que ainda faz ser o sentido e faz ser o sujeito, remetendo a sua experiência de estar no mundo. Como o sujeito não pode conferir sentido ao *agora*, o instante em que experencia o “acontecimento”

(inesperado vivido como máxima tonicidade), desapropriando-o da posição do sujeito diante do “assomo” (ZILBERBERG, 2011), tudo o que resta ao sujeito é reconstituir-se no *não agora*, num depois, quanto o acontecimento é da ordem do *já vivido* (memória) e pode ser transformado em discurso. Conforme o semioticista, a tonicidade do acontecimento, vivido como experiência do inesperado, afeta o sujeito de tal modo na sua integralidade que este se encontra destituído da própria condição de sujeito: “Para essa semiose fulgurante, o acontecimento, quando digno desse nome, absorve todo o agir e de momento deixa ao sujeito estupefato apenas o *sofrer*” (2011, p. 171). O presente é, pois, instante do sofrer (e não poder dar sentido) e do lembrar (e dar sentido ao que não é, ao que já foi) e, fugindo à maldição que o destino impôs a Funes, esquecer.

Se a isso somarmos o que declara Thompson (2001, p. 95), vemos ainda a memória relacionada à instabilidade uma vez que pode ser reconfigurada, ressignificada. Ao discutir o caso de um ex-combatente de guerra, a autora vai mostrando como, na medida em que o sujeito adquire uma nova compreensão política, vai sendo capaz de enfatizar diferentes percepções de sua experiência como soldado. Se o sujeito não é sempre o mesmo, de igual modo sua memória também não será. O passado, assim, não é o dado, mas que nos chega pelos caminhos da memória, que é sempre trabalho sobre o sentido.

Desse modo, o exercício do relato autobiográfico potencializa a possibilidade de refletir sobre a experiência; é efetivamente trabalho que engaja o sujeito no presente. Ao escrever sobre o passado, organizando no papel suas memórias, o sujeito se põe, portanto, efetivamente em movimento, produzindo gestos de significação.

Ao privilegiarmos nas narrativas dos docentes aqui analisadas as histórias de formação, buscamos identificar especificidades que marcam essas trajetórias, o que pode fazer aclarar as dificuldades que todo projeto de qualificação de abrangência nacional deva necessariamente levar em questão. Se existe um dizer que declara não ter o professor a qualificação necessária, exigida pela lógica da dita sociedade do conhecimento, isso pode aparecer declarado na própria fala do docente, assumindo como seu o que lhe foi ensinado. Mas o discurso não é tão somente lugar da repetição e, desse modo, o que vemos nesses fragmentos de memória pode nos aclarar sobre a formação de professores em regiões onde a escolarização oferecida ainda sofre com percalços de diferentes naturezas. Longe de apontar para as certezas de um discurso homogeneizante, os relatos nos põem em suspenso, provocando-nos a retomar suas leituras, a tentar compreender o que dizem no modo como o dizem.

Para efeito de análise, utilizaremos aqui as categorias da semiótica relativas ao nível discursivo. Pressupondo um percurso gerativo de sentido do plano do conteúdo, que vai de relações mais simples e abstratas a conexões mais superficiais e complexas, o nível discursivo corresponde ao nível da superfície, estruturando-se em uma sintaxe e uma semântica.

A sintaxe discursiva remete à esfera enunciação e as escolhas “conscientes” do sujeito com vistas à persuasão, mas que sofrem, ao mesmo tempo, as coerções do próprio gênero em questão. No relato autobiográfico, há uma série de elementos que apontam para o efeito de verdade e objetividade para o que se diz, como a ancoragem ao se precisarem nomes, datas e lugares e, diante disso, o sujeito pode escolher o que revelar, o que silenciar, o que servirá ou não aos propósitos do parecer verdadeiro o que se diz. Ao mesmo tempo, identificam-se marcas da subjetividade, haja vista que deve predominar o emprego da 1ª. pessoa (eu) (debreagem actancial enunciativa): trata-se de um “eu” que fala das suas experiências no passado e a elas dá sentido.

Também se insere no âmbito da sintaxe discursiva a negociação das vozes, isto é, pode-se optar pelo discurso direto (debreagem de segundo grau) ou indireto ao se reportar ao dizer do outro. Esse inserir a voz do outro no meu dizer constitui o que Bakhtin designa como evidência de polifonia pelo “dialogismo marcado” (FIORIN, 2008) e Authier-Revuz (1998) traduziria como “heterogeneidade marcada”. No âmbito, portanto, das escolhas conscientes, ao utilizar o discurso direto, cria-se o efeito de verdade (o sujeito teria dito X com tais palavras), efeito que não se produz com o discurso indireto que remete à ideia de que o dizer possa ter sido reconfigurado. É importante, contudo, que, tanto na concepção bakhtiniana de discurso quanto na sua apropriação por Authier-Revuz, o dialogismo é constitutivo da linguagem, isto é, todos os enunciados se constituem a partir de outros, sendo uma réplica de outro enunciado (FIORIN, 2008).

Em relação à semântica discursiva, estamos diante de dois processos, o da figurativização e o da tematização, através dos quais se manifestam as formações discursivas. Para a semiótica, o tema corresponde ao “elemento semântico que designa um elemento não-presente no mundo natural, mas que exerce o papel de categoria ordenadora dos fatos observáveis” (FIORIN, 1990, p. 24). Já as figuras são elementos semânticos que remetem a algo presente no mundo natural: “é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural”

(FIORIN, 1992, p. 65)². Mediante a maior ou menor ocorrência da presença de temas ou figuras, encontramos, respectivamente, textos predominantemente temáticos, com sua função predicativa ou interpretativa, ou figurativos, que possuem uma função descritiva ou representativa. Nos textos predominantemente não-figurativos, a ideologia manifesta-se explicitamente no nível dos temas; nos textos figurativos, a ideologia ocorre na relação estabelecida entre temas e figuras (FIORIN, 1992). No caso dos relatos, cabe ao analista estabelecer as relações de sentido produzidas por esse modo de relação, identificando os temas subjacentes às figuras. Tematização e figurativização consistem, pois, em dois níveis de concretização do sentido por meio dos quais se evidencia a filiação ideológica do dizer. Nesse sentido, estamos diante da expressão daquilo que escapa ao nível da manipulação/escolha consciente por parte do sujeito. Nos relatos autobiográficos, as figuras remetem ao nível da experiência sensível, concretizando lugares (escola, casa, cidade, região etc.), e personagens (professores, pais etc.), enquanto que os temas apontam para a leitura que se atribui ao vivido, explicitando o modo como julga o experimentado, o que a memória restitui. Esse modo de descrever, narrar e julgar filia o dizer a formações discursivas, que materializam formações ideológicas. É aqui que se situa o que é da ordem social e histórica do dizer.

2. A produção dos relatos

Os relatos aqui analisados foram produzidos a partir de proposta apresentada aos cursistas por professor responsável pela disciplina História da América II durante as aulas presenciais. Os docentes foram informados de que a produção escrita desses relatos não possuía caráter avaliativo e, posteriormente, que serviriam para pesquisa em fase inicial. Num segundo momento, parte dos cursistas da mesma turma aceitou gravar depoimentos orais para a referida pesquisa. Nesse sentido, a seleção dos 13 textos privilegiou as produções dos docentes que aceitaram conceder os depoimentos orais, os quais serão também analisados em etapa seguinte da pesquisa.

A extensão dos textos produzidos é variada, tendo ficado os autores à vontade para determinar o número de laudas. Foram dadas, contudo, algumas orientações para nortear essa produção, as quais não foram seguidas de forma rígida, como aconteceria nas respostas a um

² A representação não implica semelhança com o mundo natural. A semiótica não identifica na linguagem a relação de similitude com a realidade, mas investiga os códigos culturais que definem o caráter veridictório (efeito de realidade) atribuído a textos e imagens a partir da iconicidade, resultante da saturação de elementos figurativos. A iconicidade produz, assim, efeito de conotação veridictória.

questionário. Exemplo disso é que nem todos os relatos fornecem indicações sobre data e local de nascimento, tendo os autores privilegiado outros aspectos de suas biografias. Na medida em que seguem de modo mais ou menos livre um roteiro um tanto aberto, é possível identificar a abordagem de questões comuns: a trajetória de escolarização, o apoio dos pais aos estudos, a opção profissional, a atuação como docente, as razões para optar pela graduação em História pelo programa PARFOR e as contribuições da disciplina História da América para sua formação docente.

Para garantirmos a confidencialidade dos autores dos relatos, optamos por empregar pseudônimos e, em relação à transcrição dos relatos, será mantida a redação original, sem apontar para possíveis incorreções em relação à norma padrão. Na análise qualitativa dos relatos, privilegiamos as reflexões que mais diretamente dissessem respeito a suas trajetórias de formação.

3. Figuras da escola: “A escola era meu único refúgio e consolo”

Nos relatos autobiográficos, a escola é figurativizada como um lugar central na memória dos professores, sendo a educação escolar revestida de capacidades salvadoras. Não se trata tão somente de um lugar apenas destinado aos estudos, para onde o sujeito se dirige na busca de conhecimentos sistematizados e socialmente valorizados. Vivendo em pequenos municípios no que é o hoje o interior do norte do Tocantins, a escola se apresenta nos relatos como um lugar de sociabilidade fundamental, somada à promessa redentora de ser elemento capaz de garantir a ascensão social. A escolarização não se dissocia, portanto, de um discurso de legitimação, conferindo-lhe sentidos que ultrapassam a ideia de um lugar para aquisição de conhecimentos teóricos.

(1) Arlindo

“a minha relação com a escola acho que foi mais ou menos até por que sempre gostava de ir para a escola, devido morar numa comunidade que tinha (não) tinha muita oportunidade de diversão então a escola acabava se tornando um dos melhores lugar par se ir, então assim a escola terminava sendo uma espécie de obrigação e também de prazer”

(2) Severino

“o que mais recorde e tenho grande saudade é dos amigos e alguns professores da época, porque nós tínhamos uma relação bem saudável e amigável onde um defendia o outro e não existia egoísmo individual, como também era na escola (...) a escola passou a ser um local de prazer onde eu sentia-me bem.”

(3) Ivanda

“Sempre gostei de estudar, de ir a escola apesar de vários problemas familiares, a escola era meu único refúgio e consolo pois estudando e trabalhando junto com meus colegas esquecia tudo que estava

passando, entrava em outro mundo, uma outra vida, deixava tudo para trás e me envolvia só com o que estava fazendo no momento.”

Como podemos ver nos relatos de Arlindo (1), Severino (2) e Ivanda (3), a escola que constroem em seus relatos surge idealizada, contrapondo-se a uma realidade sofrida da qual buscavam fugir: problemas familiares, o árduo trabalho na roça e, como lemos em outros relatos, a pobreza. Trata-se de um lugar de “refúgio e consolo”, “prazer”, “onde não havia egoísmo”, acentuando-se aspectos que conferem afetividade a esse lugar. Estudar, portanto, vai sendo sinônimo de prazer, acentuando-se o gosto de “ir para a escola”, espécie de ilha que emerge num oceano de dificuldades.

A essas imagens quase que essencialmente positivas fornecidas pelos relatos associam-se as expectativas redentoras que se lançam sobre a escola e encontram fundamento nas condições históricas e discursos que se produzem a partir de movimentos em prol da escolarização das massas. Esses professores cresceram num contexto histórico, a partir de 1970, quando a educação foi universalizada no Brasil e em vários países do chamado Terceiro Mundo (HOBSBAWM, 1995), constituindo-se como o momento no qual as escolas passaram a receber os filhos das camadas subalternas. Assim, ao mesmo tempo em que os relatos dos professores estão marcados por histórias de privação e de dificuldade econômica desses sujeitos oriundos de grupos sociais subalternos, encontramos a crença partilhada de que a escola passa a ser um caminho quase que exclusivo de ascensão social e de melhora de condições econômicas, o que vai justificar o esforço dos pais e mães de colocar e manter os filhos na escola:

(4) João

“a minha família sempre me apoiou e me deu bastante incentivo na minha vida escolar, pois acreditavam que eu poderia conseguir algo de bom através dos estudos”.

Semelhante ao relato de João (4), temos as narrativas de Luciana (5), Severino (6), Arlindo (7). Os pais que não frequentaram os bancos escolares, que não conheceram a escola, esforçaram-se por garantir a escolarização de seus filhos:

(5) Luciana

“Pelo simples fato de meus pais não terem tudo a oportunidade de estudar e todos os dias, eles nos contava histórias de suas vidas sem estudo. Então, o espaço escolar tornara-se desta forma, o ideal a ser seguido. Sem dúvida para minha família o espaço escolar não dava só oportunidade de um futuro melhor, mais um crescimento de ensinamentos transformadores de uma sociedade melhor”.

(6) Severino

“...os meus pais percebia a escola como uma grande importância para o futuro da minha vida”.

(7) Arlindo

“Apesar de ser filho de pais pobres sempre tive o privilégio de estudar, porque como meu pai é analfabeto sempre teve sonhos que seus filhos estudassem e pudessem ter boas profissões na vida”.

Não poucas vezes, os pais, que se inserem na primeira geração a ser afetada pelos discursos da importância da educação que passaram existir naquele contexto, não tiveram oportunidade de acessar a educação formal. Segundo os relatos, essa falta de oportunidade os levou a investir seus esforços na educação dos filhos, lutando por ela. Num momento em que o Brasil presenciava, como mostra Menezes (2007), a produção de uma série de enunciados sobre o futuro, a educação começou a figurar como um elemento capaz de mudar a sociedade nacional, inserindo-a na modernidade. Nesse sentido, os relatos fazem coro ao discurso de um dado contexto histórico em que a educação é edificada como um dos elementos transformadores da sociedade nacional e da vida individual dos brasileiros.

Os professores sujeitos de nossa pesquisa fazem parte das primeiras gerações afetadas, no atual Tocantins, pela massificação do ensino e pelas promessas que ele trazia de mudança social e individual. Por isso mesmo, a escola passou a ser um lugar de grande importância simbólica, catalisador de esperanças de mudança social, o que fica marcado na memória dos autores dos relatos estudados. Assim, a escola, dentro dos seus relatos autobiográficos, surge como um lugar que catalisa memória, como um espaço de construção da esperança individual e coletiva (“sociedade melhor”, como depoimento de Luciana), servindo a autobiografia para produzir momentos de articulação do que Reinhart Koselleck (2006) chama de espaço de experiência e horizonte de expectativa.

Contudo, entre esses dois tempos, o da experiência da entrada na escola como aluno e das expectativas ali produzidas e o tempo de uma outra vivência, agora como professor, parece haver uma espécie de abismo, marcando uma descontinuidade entre modos de representação. Os professores foram ensinados por seus pais e pela sociedade nacional a respeito do quanto a escola, a educação e o professor seriam importantes para o projeto nacional então em voga, para um projeto de futuro e de progresso. Essa escola do passado surge, portanto, idealizada, construída euforicamente tanto pelo modo como a memória a traduz no presente, como pelas esperanças que orientaram os investimentos na escolarização. No entanto, no momento em que educação caminha em direção à universalização, a profissão docente começa a sofrer um processo de desvalorização e precarização, frustrando as expectativas produzidas na infância. Assim, as imagens da escola e da educação do passado comparadas às imagens do presente são profundamente antagônicas: a realidade da qual a escola parecia ser “refúgio”, como nos dizia Ivanda (3), invadiu o espaço escolar.

Nos relatos, identificamos, portanto, uma oposição entre os temas da esperança e da promessa (vinculadas à escola no passado, a da memória) e a desilusão (relativa às vivências do presente). Nessa oposição, podemos observar as distinções que se produzem na explicitação das vozes do discurso. As referências às expectativas redentoras da escola (passado) são trazidas pelo emprego do discurso indireto, caracterizando a heterogeneidade e o dialogismo mostrados (AUTHIER-REVUZ, 1998; FIORIN, 2008). Exemplo disso vemos em Luciana (5), que remete às narrativas contadas pelo pai sem estudo acerca do sofrimento que teria vivenciado, antevendo em suas narrativas dias melhores para a filha que estava tendo acesso à escolarização. Os relatos trazem, assim, o discurso salvacionista da escola como discurso aprendido no diálogo com os familiares, que os levam a crer na possibilidade de um futuro melhor a partir da escolarização. É, portanto, a fala do outro, evidenciada como tal, explicitada pelas referências aos pais.

De forma distinta, nas referências ao presente, não se encontra mais essa explicitação do discurso do outro, desse atravessamento do dizer: a heterogeneidade (dialogismo), constitutivo(a), é diluída, não marcada, não percebida na superfície do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1998). O sujeito que escreve produz no texto a ilusão de que o faz a partir do que seria sua própria percepção da realidade, sem pretender se deixar permear por dizeres que o afastem do real. A escola ideal, a que seria produzida figurativamente pelo olhar do outro, essa escola do passado, não existe mais. A “vida” que ela lhes prometeu não foi alcançada.

4. Polifonia: Nunca quis ser professora

*Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a?
Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não
quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser Esquecer.
Carlos Drummond de Andrade*

No poema “Verbo Ser”, Carlos Drummond de Andrade brinca com os questionamentos tão comumente feitos às crianças sobre seu futuro profissional. O enunciador apresenta-se aí na perspectiva de quem se exaspera com a pergunta frequentemente formulada pelos adultos, pondo-se a questionar sobre o que é efetivamente “ser”, resistindo a uma resposta simplista. O sujeito estranha a pergunta inicial, levanta outras, todas servindo para complexificar os sentidos de “ser”. Quando se principia a ser? O sujeito só começa a ser quando cresce? É possível escolher o que se vai ser? No questionamento trazido pelos adultos, está pressuposta a possibilidade da escolha e ao mesmo tempo uma descontinuidade. O sujeito pode decidir o que “quer ser” e pode ainda tornar-se um sujeito distinto daquele do presente.

Ser um outro, a partir de uma escolha, de um momento inaugural no qual se principia a ser esse diferente, moldado pelo *querer*.

Partindo dos versos do poeta mineiro, retornemos aos relatos autobiográficos dos docentes considerando um primeiro recorte: declarações que envolvem suas escolhas profissionais. Quando o sujeito “escolheu” ser professor? Esse sujeito escolheu, de fato, ou a “opção” profissional foi determinada de antemão? Como o sujeito discursiviza essa escolha? Quando principia sua história na escola e para a escola? Como se marca a modalização pelo *querer (ou dever) ser?*

Em dez dos treze relatos, ressaltamos como ponto comum a fala de que a docência não foi resultante necessariamente de uma opção profissional, uma vez que o ingresso no magistério se deveu em muitos casos por ser a única qualificação disponível em suas cidades:

(8) Sueli

“...não tinha sonho de ser professora mas a vida nos reserva muitas surpresas, bem fui mora em uma cidade do interior, surgiu a oportunidade de estudar o magisterio, algum tempo depois veio a oportunidade de cursar um nível superior, quando surge também a chance de um concurso público fui abençoada passei”

(9) Pedro

“A minha profissão se deu pela necessidade de estar empregado e na oportunidade que apareceu aproveitei, já que tinha o magistério, habilitação exigida para tal função na época. É lógico que não escolheria esta profissão se tivesse tido uma melhor oportunidade, então posso dizer que esta escolha foi um produto do acaso”

Ao remeter ao passado, Sueli (7) expressa que a entrada no magistério não foi resultante de “um sonho”, ou seja, de algo que esperava alcançar, mobilizando o seu querer. O modo como o diz, fazendo uso da negação, instaura a polifonia, isto é, a negação pressupõe uma afirmação que vai ser refutada. Sueli, assim, remete ao discurso de que as escolhas profissionais são feitas como concretização de “sonho”, de um querer ser, tal como aparece no poema drummondiano.

Ainda tomando o relato de Sueli (7), considerando as construções verbais do ponto de vista sintático, identificamos três situações nas quais o enunciador se apresenta na condição de sujeito da oração: “não tinha sonho”, “fui mora” e “fui abençoada” (*eu* elíptico, nos três casos), observando-se que nesta última construção a oração se apresenta na voz passiva. Nas demais orações, os sujeitos *vida*, *oportunidade* e *chance* aparecem como sujeitos pospostos aos verbos e remetem aos elementos determinantes dos rumos profissionais de Sueli: *a vida*, *a oportunidade* e *a chance* fizeram com que Sueli fosse professora, contando ainda para isso com a mudança (“fui mora”) e a bênção recebida (“fui abençoada”). Pelas escolhas lexicais e sintáticas, fica reiterada a ideia anterior de que ser professor não foi algo que Sueli quis para

sua vida, mas efeito de um contexto (mudança de cidade), de uma dada conjuntura (que definiram um quadro de chances e oportunidades) que a conduziu e, desse modo, submetendo-a. Pelo modo como diz, portanto, Sueli (7) reitera a sua condição de assujeitamento.

Em Pedro (8), de novo temos a decisão de ser professor condicionada às circunstâncias do contexto: a necessidade de estar empregado, a oportunidade que deveria ser aproveitada. Diante da urgência do emprego e da única área ofertada para formação, Pedro “aproveita” a chance que se lhe apresentou, pondo-se, desse modo, como sujeito que é capaz de tomar atitudes que respondem ativa e positivamente às circunstâncias contextuais. Na frase seguinte, contudo, Pedro declara que “é lógico que” não decidiria pela docência, o que remete a uma espécie de ponto de senso comum ou ao menos um ponto de vista pretensamente compartilhado pelo seu interlocutor, leitor do relato, aí também evidenciando o efeito de polifonia. Haveria, assim, uma “lógica” (e um outro dizer) compartilhada pelos sujeitos a qual prevê que a docência não seja uma escolha plausível, racional, consequente e é essa lógica (esse dizer) que é refutado. O modo como faz para dizer que não se tratou de uma escolha efetiva, nem *lógica*, evidencia o quanto a escolha profissional passou longe de uma determinação pessoal, o que é reiterado mais adiante com declaração de que foi “obra do acaso”. Se a ideia de *acaso* remete a possibilidades e combinações aleatórias e imprevistas, na narrativa de Pedro a expressão parece ser bem pouco apropriada, produzindo-se aí uma aparente contradição. Pedro interpreta como “acaso” o que poderia ler, a partir de suas próprias declarações, como resultante de uma determinação histórica e contextual. Como se estivesse num jogo com cartas marcadas, Pedro aproveita as oportunidades, mas não tem como fugir às regras do jogo: os caminhos que trilha seriam de antemão traçados. Não se trata de acaso.

A pergunta que poderia ser feita é por que, se não escolheram ser professores, abdicam de suas férias e do convívio familiar, enfrentam privações de toda sorte para se formarem professores nesse projeto PARFOR? Por que ainda investir uma vez mais em algo para o qual não se espera retorno financeiro ou reconhecimento social? Por que dizem que alcançar a licenciatura é um “sonho”?

A contradição pode ser uma leitura, mas podemos também considerar a perspectiva da coexistência de mais de um sentido, da possibilidade de mais de uma interpretação ou daquilo que se pode denominar como “multivalência”, quando a história narrada “implica polifonia e, simultaneamente, contém múltiplas tramas e perspectivas” (ROUVEROL, 2000, p. 195).

Pelos relatos, esses docentes declaram o gosto pela busca do conhecimento, afastando-se da imagem de uma escola redentora no sentido de poder transformar radicalmente suas vidas. A supervalorização da escolarização, como vimos, remete ao discurso do outro, num processo de heterogeneidade marcada e a uma perspectiva do passado reconstituído pela memória, “sonho” de outrora; discurso da alteridade. No presente, o “sonho” de estudar adquire contornos mais pragmáticos, remete à dimensão de um projeto exequível, para o qual esses docentes mobilizam esforços e desejo. O que os professores talvez nos informem é que na vida, cabem muitos sentidos para o sonho e, de um ou outro modo, a graduação é sonho para poucos no Brasil. Assim, continuam revestindo a educação de positividade, negociando sentidos e possibilidades.

5. Os negociadores ou das considerações finais

As teorias do discurso têm se preocupado, nos últimos anos, da revisão de algumas posições no que diz respeito à relação entre sujeito e discurso. Os relatos autobiográficos são, como gêneros catalisadores, momentos nos quais os sujeitos vão negociando com discursos estabelecidos, conjunturas históricas e circunstâncias cotidianas no jogo vital da produção de significação para si e para o mundo. Os relatos aqui descritos mostram as negociações entre sujeitos e discursos em circunstâncias pelas quais estão passando tendo em vista um processo de avaliação e reelaboração de seus percursos escolares e de vida, para o que convergem os momentos de formação.

Pelo que nos revelam seus relatos, apesar dos esforços familiares e de um projeto nacional de universalização escolar, os docentes apontam para a descontinuidade de sua trajetória de formação, o que remete a particularidades que caracterizam a escola e a escolarização nas regiões Norte e Nordeste do país, sobretudo pela grande área rural e a problemática do acesso à escola nessas localidades, o que vai evidenciar a relevância de programas de formação de professores como o PARFOR.

Conforme nos relatam os docentes, essa descontinuidade de sua formação se deu por uma série de justificativas: casamento e criação dos filhos interrompendo os estudos (Sueli, Severino); evasão escolar por dificuldade de aprendizagem ou conflitos com professores (Valdir, Vilma), falta de professores (Otávio); ausência de escola ou precariedade da escola na zona rural (Osmarina, João, Ivanda, Otávio); pobreza extrema levando à desnutrição (Ivanda); mudanças constantes da família em busca de trabalho (Pedro), isto é, estudar nunca foi algo

tranquilo para suas vidas, mas sempre teve o sentido da necessidade e o sentido da esperança. Necessidade e esperança parecem continuar orientando esses sujeitos do ensino e da aprendizagem. Ora como quem ensina, ora como quem ainda estuda, encontramos sujeitos atravessados pelos discursos da precariedade e da falta que caracterizam a educação, mas também investindo ainda em movimentos de busca de dias melhores pelas vias de acesso ao conhecimento. Luciana declara em verbo no pretérito imperfeito sobre um passado aparentemente superado: “acreditávamos que podíamos mudar o mundo”, apontando para o fim de uma crença. A educação, afinal, não mudou o mundo, embora tenha marcado definitivamente suas trajetórias individuais. Esses sujeitos de escolarização descontínua inscrevem-se num movimento de ir e vir, sem jamais abandonar definitivamente a escola. Continuam estudando, insistindo. São sujeitos que ainda sonham.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 19 livros de poesia*. V. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1998.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 11 de abril de 2011.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Linguagem e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A transformação de si a partir das narrativas de história de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/EdPUC, 2006.

LANDOWSKI, Eric. *A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica*. São Paulo: Pontes, 1992.

_____. *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MENEZES, Fernando D. *Enunciados sobre o futuro: transamazônia, ditadura militar e a construção do “Brasil grande.”* 2007. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, Brasília.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Ed. Pontes, 1999.

RAMOS JR, Derval Venâncio; SILVA, Luiza Helena O. da. A escrita de si em momentos de formação. In: III Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia, 2011, Belém. *Anais do III CIELLA*, Belém: CRV, 2011, v. 1, p. 261-268.

ROLLEMBERG, Ana Tereza V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discursos de identidades*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 249-271.

ROUVEROL, Alicia J. Entre textos e fotos: contando a história de Linda Lord e do fechamento da Pernobscot Poultry. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC – FGV, 2000.

SALVATICI, Sílvia. Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres. *História Oral*, v. 8, n.1, p. 29-42, jan-jun 2005.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 53-70.

SILVA, L. H. O. ; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. *Revista Querubim (Online)*, v. ano 5, p. 01-18, 2009.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 122-140, ago./dez. 2012 (ISSN 2179-3948 – online)

SILVA, L. H. O.; RAMOS JÚNIOR, D. V. *Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente...*

THOMSON, Alistair. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. In: FERREIRA, Marieta de M. e AMADO, Janaína (Org). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002, p. 65-91.

ZILBERBERG, Claude. *Elementos de semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

Artigo recebido em agosto de 2012.

Aceito em setembro de 2012.