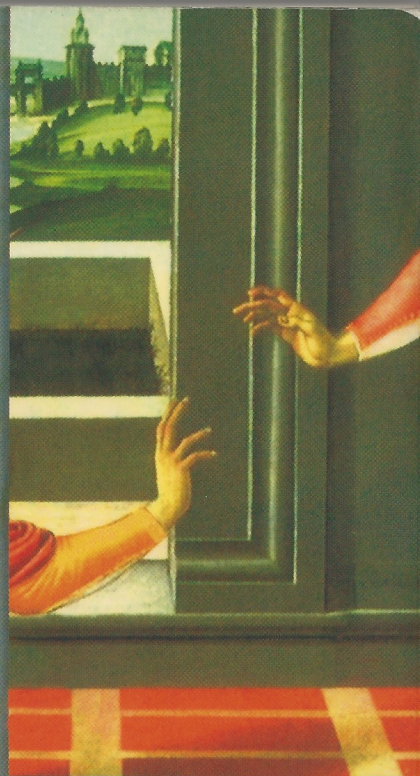


A Vida e o Ofício dos Professores



formação contínua, autobiografia
e pesquisa em colaboração

organizadoras

Belmira Oliveira Bueno
Denice Barbara Catani
Cynthia Pereira de Sousa

© by autoras

Todos os direitos desta edição reservados

Escrituras Editora

Rua Cubatão, 436 - Cj. 12 - 04013-001 - Paraíso

São Paulo, SP

Tel: (011) 885-3677 / Telefax: (011) 887-2816

Coordenação Editorial:

Raimundo Gadelha

Projeto Gráfico:

André Lopes e Raimundo Gadelha

Capa:

Ilustração sobre detalhe da pintura "A Anunciação", de Botticelli

Fotolitos

Paper Express

Impressão:

Gráfica Prol

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Vida e o ofício dos professores / Belmira Bueno, Denice
Barbara Catani, Cynthia Pereira de Sousa organizadoras.
São Paulo: Escrituras

Vários autores.
Bibliografia

1- Magistério - Estudo e ensino (Educação contínua)
2- Professores - Brasil. 3- Profesores - Brasil - Autobiografia.
4- Professores - Formação profissional. I- Bueno, Belmira
Oliveira. II- Catani, Denice Barbara. III- Sousa, Cynthia
Pereira de.

98-1156

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

- 1- Professores: Formação contínua: Educação 370.71
- 2- Professores: Formação profissional: Educação 370.71

*Esta obra contou com o apoio da Taxa de Bancada do CNPq - Programa de
Pós-Graduação da FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*

A Vida e o Ofício dos Professores

formação contínua, autobiografia
e pesquisa em colaboração

Belmira Oliveira Bueno

Denice Barbara Catani

Cynthia Pereira de Sousa

- organizadoras -



São Paulo - 1998

Os homens e o magistério:

As vozes masculinas nas narrativas de formação*

Denice Barbara Catani

Belmira Oliveira Bueno

Cynthia Pereira de Sousa

O presente texto analisa relatos autobiográficos que reconstroem experiências de formação intelectual e relatos que tematizam representações acerca do trabalho docente, produzidos no âmbito de cursos universitários de formação e por indivíduos já atuantes no magistério. O fio condutor da análise é dado pela tentativa de verificar, especialmente, como se arquivam as narrativas masculinas, os elementos aí presentes e as proximidades e/ou afastamentos com relação às narrativas produzidas por mulheres. Decerto, não se trata simplesmente de afirmar e acentuar diferenças socialmente produzidas, mas de verificar como, sob configurações diversas, se evidenciam redes de relações cuja explicitação pode auxiliar uma melhor compreensão dos processos formadores. Essa referência à rede de relações liga-se ao modo pelo qual entendemos o êxito nos processos de formação, principalmente escolar. Consideramos fundamental ter como fim do processo educativo o desenvolvimento de relações positivas e férteis com o conhecimento, a leitura e a realidade. E entendemos também que uma das questões centrais dos processos educacionais diz respeito a como proceder a fim de favorecer o desenvolvimento de relações de tal natureza.

A proposta de trabalhar na produção/análise de relatos autobiográficos de formação intelectual (ou "histórias de vida escolar") – textos que os indivíduos constituem para dizer de si próprios e a si próprios – antes de mais nada, parece possuir como recurso metodológico um

* A primeira versão do presente texto foi apresentada no VII Congresso de la Federación Internacional de Estudios sobre America Latina y el Caribe, realizado na Universidad de Talca, no Chile, em janeiro de 1997, sob o título: *Las voces masculinas en las narrativas de formación intelectual: Los hombres y el magisterio.*

potencial de compreensão bastante fecundo. Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conceber o ensino.

No trabalho intitulado “Memória e Autobiografia: Formação de Mulheres e Formação de Professoras” (Sousa, Catani, Souza e Bueno, 1996) tivemos oportunidade de tematizar alguns dos modos de constituição e recuperação da memória individual e de nos indagarmos sobre as configurações e a produção da memória das mulheres. A análise dos relatos de formação intelectual escritos por mulheres professoras permitiram que indicássemos peculiaridades das relações mantidas com a escola e os professores e a própria escolha e exercício da profissão. Ao problematizarmos a possibilidade de existência de especificidades da memória feminina, deixamos claro o fato de que tanto para os homens quanto para as mulheres a memória é marcada e estruturada pelos tipos de papéis sociais desempenhados, diversificando-se segundo diferentes trajetórias individuais que se constituem no confronto de muitas variáveis, tais como o meio social, o nível de estudos, a participação política, a faixa etária, as quais por sua vez interferem nos modos de recuperação do passado (Castelee-Schweitzer e Voldman, 1984, p. 63-64). Afirmávamos, assim, que não é o fato de ser homem ou mulher que especifica o tipo de memória, mas as experiências sociais e as trajetórias de vida de um ou outro. É com essa mesma perspectiva que, agora, nos dispomos a analisar as narrativas masculinas, preocupadas em compreender certos tipos de relação que os homens estabelecem com o conhecimento, a leitura, a escola e a profissão, supondo que seja possível empregar essa compreensão a serviço do conhecimento das ressonâncias individuais de experiências de escolarização, de formação e de trabalho.

Num texto em que avaliam as insuficiências das investigações acerca do Estado e da burocracia estatal, Judith Grant e Peta Tancred (1991), pesquisadoras canadenses, examinam como a exclusão da mulher é tratada nesses estudos e nas abordagens teóricas sobre a questão. O texto, a partir do próprio título adere à causa das mulheres: “Un point de vue féministe sur la bureaucratie étatique”. Mas além disso, dá conta de mostrar as lacunas que se constroem a partir de uma análise em que se insiste em desconsiderar as posições ocupadas pelas mulheres e as relações que se estabelecem entre estas e o mundo do trabalho.

Tal referência nos faz lembrar que nos últimos tempos temos assistido no Brasil, e alhures, a uma grande proliferação de estudos ligados à profissão educacional, nos quais ao se adotar a perspectiva das relações de gênero se tem buscado enfatizar a voz e a condição das mulheres. Tem-se assim operado um deslocamento com relação às preferências tradicionais que arquitetam as explicações acerca do funcionamento do campo educacional no masculino e pelo masculino. Mas quase sempre ao insistir em enfatizar a voz das mulheres, deixa-se de lado a possibilidade de conhecer, por exemplo, como se constroem para os homens as relações com o conhecimento, a escola, a leitura e a profissão. Joan Scott, em texto consagrado: “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, datado de 1988, retoma as palavras de Natalie Zemon Davis que afirmara: “penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitado, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses” (Scott, 1995, p. 72). A argumentação de Scott propõe, a partir daí, uma análise “não apenas da relação entre experiência masculina e feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presente”. Indaga-se a seguir: “Como o gênero funciona nas relações sociais humanas?” e ainda “Como o gênero dá sentido à organização e percepção do conhecimento histórico?” (idem, p. 74). Decerto o que ela enuncia em seu texto é, na verdade, um “programa” para uma investigação na qual gênero aparece como “construção social” e como categoria analítica.

No contexto do estudo aqui apresentado, buscamos concretizar a análise das narrativas masculinas, sem pensar a atuação de homens e de mulheres como esferas absolutamente separadas, mas buscando entender, seguindo J. Scott, como se dá “essa criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”, para que seja possível explicitar a construção de identidades masculinas e femininas. Assim, ao realizarmos o exame do conteúdo das narrativas, consideramos que os relatos autobiográficos são portadores dos sentidos que cada indivíduo atribui às suas experiências de vida e, nessa medida, são reveladoras dos valores e representações que foram se formando sobre o magistério durante o percurso de formação de cada sujeito. A partir de uma tal análise, admite-se, então, a possibilidade de se especular sobre traços que talvez se evidenciam como um modo mais peculiar de os homens de hoje

representarem a profissão docente. Nesse trabalho, é importante que se diga, está suposta a idéia de que as relações que o professor (ou o futuro professor) estabelece com o ensino e com os demais aspectos envolvidos na profissão docente encontram-se articuladas às relações que esse sujeito estabeleceu, ao longo de seu percurso de formação, com os professores, com o conhecimento e até mesmo com os objetos do mundo escolar. Localizar esses momentos e compreender a natureza e o sentido de tais relações tem se colocado como ponto vital nos trabalhos de formação que temos realizado.

Em nossos trabalhos anteriores (Bueno et alii, 1993, Bueno, 1996, Sousa et alii, 1996 e Catani et alii, 1997) nossas análises vinham se concentrando no exame do conteúdo das narrativas femininas, podendo-se afirmar que grande parte desses materiais evidenciavam a rede de relações que no âmbito da família, da escola ou da sociedade conformam o desenvolvimento de papéis femininos e masculinos e na nossa história da educação evidenciam a alocação maciça de mulheres no magistério. Hoje, torna-se cada vez mais claro que até mesmo o quadro retratado por Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993) no artigo “Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina” não corresponde mais à situação de nossos sistemas de ensino. As autoras mostram como, na constituição do campo educacional brasileiro no início deste século, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Mas, hoje, de fato, eles são figuras que se fazem cada vez mais raras nesses cenários. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica em grande parte o processo cada vez mais acentuado de evasão de professores, que atinge sobremaneira os docentes do sexo masculino.

Entretanto, nossa questão neste momento não é exatamente essa, embora inteiramente relacionada a esse contexto mais amplo. O que prende nossa atenção aqui são as narrativas dos homens que permanecem de algum modo ligados ao magistério, quer como professores, quer como alunos de cursos universitários de formação. Quem são e o que pensam da escola e da profissão? No caso destes últimos, ou seja, alunos que ainda cursam a universidade, mais do que conhecer os caminhos que os trouxeram à licenciatura, importa-nos compreender o modo como eles narram seus percursos de formação, como descrevem as lembranças da

escola, dos professores, bem como de outras pessoas que integram essas histórias. Importa-nos também apreender os sentimentos nos quais tais lembranças se acham envoltas, qual a importância que as pessoas e os fatos narrados assumem para cada sujeito, de que modo enfim o próprio eu é narrado. Assim trabalhamos aqui com relatos de formação de professores já atuantes e de alunos da Universidade que vão se dedicar ao ensino.¹

O magistério e a “licença de ensinar”

Para falar dos relatos de formação de alunos universitários dos cursos de licenciatura que estão se preparando para obter a “licença de ensinar”, é interessante relembra a origem dos próprios termos. A expressão “licença de ensinar” foi usada na segunda parte da Idade Média (desde o século XII e com uma organização, tanto administrativa quanto profissional, mais definida a partir do século XIII), com o nascimento das primeiras universidades na Europa ocidental (na verdade, corporações que reuniam mestres, estudantes e funcionários que se dedicavam aos afazeres intelectuais). Foi com esta corporação universitária que teve início todo um processo de formação de bacharéis, de doutores e de mestres que obtinham seus títulos na Faculdades de Artes (passagem obrigatória para as demais) e nas Faculdades de Medicina, Direito e Teologia. A *licentia docendi*, ou seja, a autorização para ensinar foi concedida primeiramente pelo *scolasticus* e depois pelo chanceler, até passar, no caso da Universidade de Paris no início do século XIII, para as mãos dos próprios mestres da corporação. A obtenção da licenciatura envolvia uma série de procedimentos, na forma de exames, seguidos de estágios, onde o futuro professor continuaria a assistir às lições de seus mestres, a participar de atividades comuns, a sustentar debates, a fazer pregações etc (Glorieux, P., citado por Nunes, 1979, p. 237). O caso de Pedro Abelardo, que formou

1 A maior parte dos relatos aqui analisados foram produzidos no âmbito do curso de Didática para a Licenciatura que é ministrado na Faculdade de Educação, como parte do currículo de formação de professores (nos três últimos anos). Tais alunos, na maioria, têm entre 20 e 23 anos, havendo apenas alguns poucos mais velhos. Alguns deles já atuam como docentes. São oriundos de frações de classe média com poucos recursos culturais e econômicos, conforme estudos feitos sobre os ingressantes nas carreiras de Licenciatura, nos últimos anos. Trabalhamos ainda com dois relatos de professores já atuantes que participaram de atividades de formação continuada no âmbito do Gedome/FEUSP, também no mesmo período. Os homens já formados têm entre 28 e 32 anos, atuam em escolas da rede pública e são oriundos de escolas superiores privadas.

com Heloísa, sua aluna particular, um dos casais românticos cantados em prosa, verso, e em filme, nos tempos atuais, descreve bem todo esse processo. Sua “carta autobiográfica”, conforme designação dada por Ruy Afonso da Costa Nunes, que traduziu a *Historia Calamitatum Mearum* ou *A história das minhas calamidades*, é bastante rica em detalhes sobre todas as marchas e contramarchas pelas quais passou Abelardo, desde seus tempos de aluno até conseguir tornar-se, oficialmente, professor de Teologia na Universidade de Paris, no século XII.

A entrada na escola: lembranças de medo e angústia

Evidentemente, a natureza dos percalços vividos por alunos na Licenciatura hoje é bastante diversa, mas suas narrativas salientam, à moda de Abelardo, as aventuras experimentadas na vida escolar. É importante observar, nesses relatos, o modo como os rapazes rememoram (ou se esquecem, como diz um deles) a entrada na escola e o período que imediatamente se segue. Se comparados às análises já realizadas por nós sobre esse ponto em trabalhos anteriores, chama a atenção a presença de lembranças marcadas por sentimentos de insegurança, de medo e de dor experimentados por vários deles, e até então não observados por nós nos relatos de mulheres professoras. Tais sentimentos, ao que parece, são uma decorrência da separação da mãe ou do ambiente familiar como um todo que, no entanto, são descritas de maneiras diversas. Tal como pode-se observar nos excertos transcritos logo abaixo, a idéia de ruptura é usada por um deles para descrever esse momento que se assemelha a um sofrido rito de iniciação; um segundo fala em agonia e na insegurança trazida pela situação nova e desconhecida; outros reportam-se especificamente ao choro e à angústia causados pela sensação de desamparo:

“A gênese da idéia de escola, para mim, está baseada numa ruptura entre dois tempos distintos. Este sintoma pode ser considerado como o eixo central do meu relato (...). A primeira imagem que consigo elaborar da minha vida escolar passada produziu-se já dentro do ambiente escolar. Esta recordação está envolvida numa atmosfera de medo e opressão. Após me recusar a permanecer na escola no primeiro dia de aula, do qual não me lembro absolutamente nada, do seguinte, as coisas ficaram extremamente vivas, principalmente

a imagem da abertura de uma porta e a visualização de uma sala cheia de crianças. Neste segundo dia, após a professora ter subido com os alunos, e eu novamente ter me recusado a segui-la, fui levado, momentos após, pela minha mãe e uma funcionária da classe de que fazia parte. O que senti durante o caminho percorrido entre o pátio e a sala de aula, provavelmente instantes de angústia e terror, desapareceram completamente de minhas lembranças. Naquele momento cristalizava-se uma ruptura em minha vida. A Escola, sua existência, sua essência, a concepção que fiz dela no passado, só é possível a partir deste acontecimento”.

“Aos poucos minha ansiedade virava agonia. Provavelmente era o medo de me expor e de me tornar alvo das atenções, tal era a expectativa que sentia ao meu redor. (...) Sabia que estava entrando para um mundo do qual não me sentia parte e que ele exigiria de mim o que eu nunca tivera em termos de base para a vida: escolha, firmeza, decisão”.

“A lembrança mais forte que tenho é que no começo, quando entrei na escola, eu não queria de jeito algum ficar na mesma. (...) Eu chorava todos os dias e me recusava a ficar na escola sem a minha mãe; queria que ela ficasse me esperando. (...) Não sei como, mas com o tempo aceitei, ou melhor, me acostumei com a idéia de ir à escola”.

“(...) deixe-me adiantar que nunca tive grandes expectativas com relação à escola. Lembro-me de chorar quando ficava longe de meus pais, avós e irmã quando era levado para a escola. Desde meus três anos já freqüentava as maternais, pré e jardins, mas lá o que existia era o que ainda subsiste em mim: o meu jeito de pensar e ser. Claro que fazia amizades, aprendia, brincava, sentia dificuldades em algumas tarefas, porém o meu mundo antes da escola era o mundo lá de casa. De meus avós, pais e familiares (...)”

As referências ao medo e ao desconforto dos primeiros dias na escola é recorrente nessas narrativas e, pode-se dizer, mais frequentemente mencionadas pelos homens. Aliás, a própria literatura autobiográfica é pródiga em descrições dessas experiências cruciais da entrada no mundo escolar. Paul Feyerabend, o filósofo da ciência, autor de *Contra o Método*,

que estrutura o que ele próprio chama, na década de setenta, de “anarquismo metodológico”, assim descreve sua iniciação na escola:

“Comecei na escola, quando tinha seis anos: foi uma estranha experiência (...) Eu não conseguia entender por que deveria ficar sentado enquanto a professora andava pela classe; então pus-me a andar com ela. Ela mandou-me de volta ao meu lugar. Lá permaneci, mas assim que as primeiras letras apareceram no quadro-negro, comecei a vomitar. Limparam-me e mandaram-me para casa; papai fez-me uma grave advertência: ‘Que isto não se repita ou você vai ver uma coisa’. Lá estava eu novamente na escola, sentado em meu lugar; novamente a professora foi ao quadro-negro, escreveu algumas letras e novamente vomitei. ‘Ele não está preparado para a escola’ disse a professora. (...) Depois de duas semanas, acostumei-me à nova vida e gostei dela.” (1996, p. 26)

A experiência narrativa de Feyerabend encontra ressonância nos relatos que examinamos. São muitas as referências impregnadas de espanto e temor, tal como o expressam alguns alunos dos cursos de Licenciatura:

“O meu ingresso na escola está mais para Pontalis do que para Canetti.² Eu não tive nenhuma recepção calorosa no primeiro dia de aula e muito menos no decorrer dos primeiros anos escolares. As professoras eram frias, severas e muito explosivas. (...) Minha mãe dizia: ‘você tem que ir à escola’, ‘você tem que aprender a ler e escrever’. Por outro lado, meus irmãos mais velhos me diziam: ‘quando você for à escola, você vai ver o que é bom’, ‘são tarefas e mais tarefas que você deverá fazer e se algo sair errado a professora te castigará, te baterá...’ Então, eu ficava imaginando: como é que a minha mãe pode me obrigar a frequentar um lugar tão ruim”.

“Até que chegou o meu primeiro dia de aula (...) Entrei no pátio da escola pouco assustado. Tudo ali era tão estranho. Eram meninos de um lado e meninas do outro. Eram crianças brincando, crianças

chorando. [Na classe] lembro que as horas não passavam (...) Foram quatro horas de angústia e sofrimento.”

Pais, irmãos, mestres: os “iniciadores”

A escola não é, todavia, lembrada do mesmo modo por todos os rapazes. Para alguns, ela constitui-se numa passagem tranqüila, sem problemas de adaptação, muitas vezes porque o ambiente familiar cuidou de estimulá-los e de familiarizá-los com seu universo. Um exemplo: “Desde muito pequeno, não via a hora de entrar na escola. Sempre gostei de estudar, de aprender coisas novas. Quando entrei na escola não tive nenhuma decepção. Era exatamente como havia imaginado”. Observa-se, em vários casos, o papel importante que nesse sentido foi desempenhado ora pelo pai, ora pela mãe, ou ainda pelos irmãos. Uma passagem do relato de um dos alunos, proveniente de um meio bastante pobre, é exemplar a esse respeito, pois até mesmo a forma como interiorizou os passos iniciais da alfabetização é por ele lembrada. Diz ele:

“Minha mãe me deu uma cartilha Caminho Suave acho que um mês antes de minha entrada na escola. Depois de memorizar o alfabeto, percebi, com a ajuda do meu irmão mais velho, acho, que os sons desses símbolos juntavam-se formando pedaços de sons das palavras inteiras e estas designavam coisas. A partir daí foi um salto, de forma que entrei na escola já sabendo ler uma grande parte das palavras que circulavam naquele meio”.

Certamente, são pessoas que auxiliam as crianças em processos de “iniciação” que permanecem presentes na memória e são referidos nos relatos acerca de períodos anteriores à escola. Pierre Dominicé (1988), ao se referir às experiências anteriores à escola afirma que todas as pessoas evocadas e citadas nas narrativas autobiográficas fazem parte do processo de formação do sujeito. Mas aqui importa perguntar de que modo tais experiências se fazem presentes e determinantes para os desenvolvimentos ulteriores dos indivíduos que se dirigem ao magistério? Os relatos dos homens, tal qual os das mulheres, deixam entrever que as relações estabelecidas com as primeiras mestras ou mesmo com outras pessoas de fora da escola, como exemplificado na passagem acima transcrita, são cruciais para o desenvolvimento das relações positivas ou negativas que posteriormente os alunos passam a estabelecer com o conhecimento e com outros valores

2 Referência à leitura dos textos “O amor pelo colégio” de J. B. Pontalis (in: O amor dos começos. Rio de Janeiro, Ed. Globo, 1988, 13-31) e ao livro de Elias Canetti, 1º volume de sua autobiografia intitulado A língua absolvida (São Paulo, Cia. das Letras, 1987) que são pródigos em menções à vida escolar e às relações com a leitura, a escrita, que têm sido objeto de leitura nos cursos e que ajudam a potencializar o desejo de escrever sobre si próprio.

relacionados à atividade docente, tais como o prazer/desprazer pela escrita, o gosto ou aversão pelos livros, a busca ou desinteresse pelo que é desconhecido, entre outras. Nestas relações, em alguns casos, é possível observar, nos relatos dos rapazes, referências a condutas que parecem dirigir-se para o que socialmente é recomendado para a condição sexual masculina, como, por exemplo, os brinquedos e brincadeiras “de meninos” e as roupas “de homem” lembradas e descritas no relato de um deles:

“Cresci em meio aos livros e papos tecno-científicos, o que por um lado foi bom, pois quando brincava sozinho, eu inventava histórias nas quais era super-herói, astronauta, corredor de Fórmula 1, cientista maluco, etc., fruto dos papos que ouvia e dos livros de estórias que entraram cedo na minha vida. (...) Conseguia dar realidade a objetos imaginários e vida aos meus brinquedos, dentre os quais, meu ursinho Taborda (...).”

Os homens e a profissão docente: modelos e imagens que se constroem

O mesmo pode-se dizer a respeito das pessoas que durante os percursos de formação dos casos aqui analisados são tomadas como modelos a serem seguidos. Na maior parte dos casos são do sexo masculino. Um dos rapazes, ao construir seu relato rico em detalhes e imagens, explícita com clareza de que modo e em que momentos deixou-se influenciar por modelos masculinos. O irmão e o amigo, mais adiantados que ele nos estudos, são tomados como referência quando ele decide cursar a universidade. Um professor do curso pré-vestibular, mostra-se fundamental no momento de escolher o curso e a carreira a seguir:

“O professor de História do Brasil proporcionou-me a descoberta de outros aspectos interessantes da profissão. Se por um lado suas aulas despertaram em mim a vontade de ser professor, por outro mostraram-me que a História possui um lado extremamente político.”

A escolha do magistério, como decisão tomada ainda no segundo grau, tal como o excerto acima explícita, não é entretanto a regra. O que prevalece entre os rapazes estudados é que tal escolha, ou a descoberta de que gostariam de ser professores, acontece quando já estão na universidade. Parece, deste modo, que os homens que se dirigem ao

magistério, atualmente, passam por um processo distinto do das mulheres. Enquanto as escolhas femininas revelam-se em grande parte orientadas por uma lógica de “destinação” das mulheres para o ensino, as escolhas masculinas nesse percurso revelam-se bem mais tardiamente. Além disto, elas são em muitos casos explicitadas pela referência à relação mantida com o conhecimento que esses alunos estabelecem no âmbito da universidade, e não por referência às “vocações” ou tendências a “gostar de crianças” como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino. Vários relatos são exemplares nesse sentido. Vale a pena, por isso, transcrevê-los:

“Na faculdade, descobri que o curso escolhido por mim [Artes Plásticas] era, talvez, a escória da USP. Se quer ser marginalizado torne-se artista, mas além disso ainda querer ser professor é o fim. A USP, para mim, foi uma grande mão. Nunca me senti tão bem na escola como agora. Gostaria de continuar aqui por muitos anos. Fazer mestrado, doutorado, ser professor aqui”.

“Da Universidade lembro-me de muita coisa, tanto de aspectos afetivos como, principalmente, de questões relacionadas ao saber. Foi neste meio onde realmente efetivou-se em mim a vontade pelo conhecimento e erudição. Talvez mais interessante do que arrolar exaustivamente todas as recordações que possuo deste tempo seja pensar no porquê destas estarem tão presentes em minha memória.(...) Entre os vários elementos que possibilitam a rememoração, o mais forte e determinante deles é aquele onde reside o sentimento de prazer por aquilo que é feito.(...) A Universidade como um todo e o curso de História em particular proporcionou-me este profundo prazer.”

Ser homem, ser professor: as “políticas da masculinidade”

Outras referências à escolha da profissão, presentes em relatos de professores já atuantes, evidenciam convicções menos intensas e aspectos controversos acerca da imagem social da profissão docente. Tal é o caso do que está expresso em dois relatos dos quais se transcreve os seguintes trechos:

“Ao pensar em tornar-me professor, em nenhum momento pensei em tantas situações pelas quais pudesse passar e vivenciar, ou até mesmo quais seriam os pré-requisitos para entrar na profissão. Uma vez que acreditava que o meu projeto de vida seria estar em outra profissão, não saberia explicar nem o porquê de não ser professor, mas jamais teria pensado em tornar-me um. (...) Quando me vejo formado, sou um professor. Parecia ter feito a escolha errada, pois as pessoas que me cercavam não conseguiam ou não aceitavam o fato. Algumas até indagavam: ‘Por que não fez outra escolha? Esta parece não ter grandes lucros e reconhecimento social, ou seja destaque’. Alguns até falavam: ‘será difícil ter grandes ganhos e estabelecer-se com um conforto razoável’. Outras: ‘como você pensa sustentar sua família com esse tipo de trabalho?’”

“Às vésperas do século XXI, a maioria das pessoas ainda se posicionam que ‘ser professor é profissão para mulher’ (...) em 1995, nos defrontamos com colocações absurdas em relação ao professor homem, onde ele é visto como homossexual. Na visão de muitos o professor homem não tem capacidade de obter outro tipo de serviço e se apoia no magistério como se fosse uma cobertura para a sua incompetência.”

No texto intitulado “Políticas da Masculinidade”, Robert W. Connell (1995), ao tratar da questão da construção e reconstrução das masculinidades, afirma:

“Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa, toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo com custo freqüentemente, a repressão dos seus sentimentos” (p.190).

Uma tal constatação encontra ressonância na arguta análise que Pierre Bourdieu (1990) fez da construção social dos sexos onde mostra

como a dominação masculina erige-se a partir e com a linguagem, as categorias de pensamento, e o que ele denomina “a somatização das relações de dominação”. Lançando mão da noção de “habitus” – peça central de sua explicação sobre a vida social – o autor mostrará como este “produz construções socialmente sexuadas do mundo e mesmo do próprio corpo que, sem serem representações intelectuais, nem por isso são menos ativas...” Refere-se ele ao

“golpe de força que o mundo social exerce sobre cada um de seus sujeitos [e que] consiste em imprimir em seus corpos (a metáfora do caráter retoma aqui todo o seu sentido) um verdadeiro programa de percepção, de apreciação e de ação que, na sua dimensão sexuada e sexuante, como em todas as outras funciona como uma natureza (cultivada, segunda)” (p.11-12).

Duas referências podem, ainda, ser invocadas aqui para nos auxiliar numa compreensão mais demorada das narrativas masculinas. A primeira de Bourdieu quando este retoma um texto de Virginia Woolf apontando a argúcia do olhar feminino “sobre esta espécie de esforço desesperado, e tão patético, em sua inconsciência triunfante, que todo homem deve fazer para estar à altura de sua idéia infantil de homem” (idem, p. 22). Tais observações se fazem no intuito de explicitar a escravidão do dominante à sua própria dominação, que neste caso dos homens é simbólica. Mas, o texto um tanto militante de Connell também chama a atenção para os riscos de um esforço árduo para corresponder à norma masculina que, em seu entender, pode levar à violência ou à crise pessoal, mostrando como não vale a pena pensar as masculinidades como construções fixas, mas sim que devem ser entendidas como podendo ser permanentemente reconstruídas. Por outro lado, ele sustenta que:

“qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória (...) Se a ‘masculinidade’ significa simplesmente as características dos homens não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero. O gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas imutáveis categorias” (p. 189).

Tais observações, como se vê, tendem a propor a “desnaturalização” da masculinidade, mostrando-a como produto de embates sociais e expressão de formas de dominação. Não é desse modo, certamente, que se configuram as representações contidas nas narrativas masculinas sobre a profissão docente, tal como pode-se depreender dos depoimentos de alunos que já atuam como professores.

“por parte dos alunos, um professor homem pode levá-los a se reprimirem em sua aula, enquanto em outros [pelo] fato da professora ser mulher, em momentos de repreensão, eles podem enfrentá-la”.

“... os alunos respeitam mais uma figura masculina. Os professores têm uma autoridade maior na sala de aula, não porque sejam mais rígidos e/ou exigentes, e sim, porque o corpo docente já possui em mente, de geração para geração, que o homem é o melhor, que sabe mais... e isso, nem sempre é verdade. Às vezes uma professora é muito melhor em termos de ensino-aprendizagem do que um professor. Mas a professora, na maioria das vezes, é vista como uma pessoa amiga, conselheira e ‘mãe’ dos alunos, fazendo com que [se] deturpe um pouco a aprendizagem dos mesmos”.

Várias são as narrativas que expressam a “vocação” e a adequação das mulheres para o magistério, ressaltando qualidades “naturais” de homens para a liderança e de mulheres para a afetividade. Convém lembrar, ainda, que se de um lado, o magistério está hoje, no caso brasileiro, e para o ensino de 1º e 2º graus menos povoado de homens, por outro é voz corrente que aos homens se destinam profissões de “maior dignidade” salarial e melhor reconhecimento social. Nesse sentido é só depois de escolhida a profissão que o discurso da “vocação” e da excelência do magistério se faz e não antes como no caso das mulheres, como se se tratasse de uma destinação natural.

Estabelecendo relações, formando representações: o que é ser um bom professor?

Voltando aos relatos de nossos futuros professores, bastante carregados de sentimentos contraditórios, de lembranças muito vivas, de marcas profundas e, sobretudo, ricos em detalhes, é possível analisar um pouco mais suas representações sobre o que é ser um bom ou um mau

professor, representações estas calcadas, evidentemente, em suas próprias experiências como alunos, desde a primeira vez em que se sentaram nos bancos escolares. Características tidas, hoje, como negativas, não foram percebidas desta forma na época, mas deram origem a uma série de desconfortos passados quando foram alunos das primeiras séries do ciclo elementar e que são assim descritos:

“Da época do primário, guardo a lembrança de uma professora loira cujo nome não me recordo. Ela foi uma professora cuidadosa com relação ao ensino. Porém, a lembrança que tenho dela não é de um lado positivo. A questão é que esta professora me chamava pelo sobrenome e eu não gostava. Não fazia parte, e ainda não faz, de nossa cultura chamar alguém pelo sobrenome. Lembro-me que lhe disse que não gostava, mas ela não respeitou a minha vontade. Continuou fazendo o mesmo várias vezes, até que um dia fiquei muito irritado e fui para casa. O importante neste caso é que ela simplesmente desrespeitou uma vontade simples de um aluno”.

Mas se este foi um desconforto, outra experiência mostrou um lado importante do que este futuro docente considera um aspecto relevante na atuação do professor. Certa feita, faltou uma professora e outra veio para substituí-la, passando uns exercícios de português para serem feitos pela classe. De acordo com o relato, diz ele,

“a substituta percebeu minha dificuldade e pacientemente explicou-me como separar sílabas e as diferentes casas. Até hoje me recordo das explicações e parece que toda vez que vou separar uma sílaba, eu escuto as orientações e evito inúmeros erros ou falhas. Ela não era uma professora, mas foi mais professora do que pessoas habilitadas que não têm no íntimo algo que todo professor precisa ter, uma mistura de sensibilidade, respeito e carinho pelos alunos e pelas tarefas. O diploma não faz o professor e sim este pode muito bem ensinar sem tê-lo.”

Algumas constatações que se recolhem desses relatos evidenciam frustrações por conta de imagens altamente idealizadas de mestres ou de mestras e, muitas vezes, vão dar a medida daquilo “que eu não quero ser ou fazer quando for professor”. Depois de uma reprimenda por não ter levado o material necessário no início das aulas,

“a tal da professora [da 2ª série do 1º grau] teve de me emprestar um caderno. Esta neurótica histérica mal-amada (talvez eu esteja sendo um pouco maldoso, mas só um pouquinho) costumava deixar os alunos indisciplinados de castigo em pé, voltados com o rosto para a parede do fundo da sala de aula. (...) Certa vez ainda me deu um tapa na testa, dizendo que eu batia os pés quando andava (na época eu usava uma bota ortopédica muito pesada, e não era por acaso que eu arrastava os pés). O pior de tudo é que eu era o aluno mais quieto da sala de aula; nunca contei o tapa aos meus pais, tinha medo que eles fossem reclamar e alguma retaliação caísse sobre mim”.

É evidente que nem só de aspectos negativos se constrói a imagem do professor. Nos relatos fica assinalado que sentimentos de prazer e admiração por um docente e pelo seu trabalho foram possíveis por conta da percepção das modificações operadas em si mesmos. A respeito do papel de uma ex-professora, um dos alunos diz:

“[ela] me fez gostar de poesia (...) a aula era sensacional, nunca tinha visto nada igual; (...) antes eu não gostava de História do Brasil, e ela me abriu os horizontes e passei a amar; (...) apesar de hoje ter sérias críticas a fazer a ela [a uma outra professora], na época foi um divisor de águas”.

Afirmações contraditórias podem, por outro lado, dar a medida de um crédito que não quer ser dado a um determinado professor, cujas aulas e métodos foram diferentes e envolventes, embora não para todos os alunos, mas que ficaram profundamente marcados neste relato, principalmente por conta de um jeito muito especial de “ser professor”:

“Quando fazia minha sétima série, apareceu um professor substituto para assumir as aulas que foram abandonadas por outro professor. Meses antes tinha assistido ao filme ‘Ao mestre com carinho’, com o ator negro Sidney Poitier. Este professor nem preciso dizer que era negro; ele devia ser estudante ainda, tinha uma segurança e uma confiança para dar aula. O método de aula deste professor era totalmente diferente do que a gente estava acostumado, ele fazia a gente ler e depois abria uma roda de discussão em cima do texto lido e pedia para a gente relacionar os acontecimentos do

texto com a nossa realidade. A maioria dos alunos não gostou do método do novo professor, achavam que, ou ele estava enrolando os alunos ou ele dava muita coisa e coisas difíceis”.

Assim, o professor negro, por conta de um abaixo-assinado da classe (exceção feita deste aluno e mais dois outros) acabou por não voltar à escola no ano seguinte. Sucede que, neste relato, o aluno diz que escolheu fazer o curso de História na Faculdade, embora isto não tivesse nenhuma relação com o antigo professor. Mais adiante, ele afirma: “Atualmente dou aula de Geografia na rede estadual, a referência de professor que procuro seguir é o professor Júlio César, de História”.

Tornar-se professor e ser alguém na vida: o percurso singular de um homem

Uma das narrativas colhidas, de um professor já atuante, é bastante reveladora de um grande desejo de tornar-se professor, significando vir a ser alguém na vida, vencer na cidade grande, objetivos recorrentes no imaginário de algumas pessoas que nasceram e se criaram no interior e cuja infância foi vivida com dificuldades e limitações. A primeira escola localizava-se em um sítio, mas a idéia sempre presente foi a de que uma “escola paga” era a escola a ser freqüentada, pois tinha um ensino de qualidade. O curso de admissão foi feito com uma jovem aluna de 7ª série, paga pela prefeitura local para preparar os alunos que depois iam tentar cursar o ginásio na cidade. A história da formação primária e secundária deste professor é uma história de muitas mudanças de moradia, passando por outros sítios, para pequenas cidades e depois para cidades maiores do interior do estado, até a chegada na capital, em São Paulo. Foi lá pela 8ª série, ainda no interior, que começou a se desenvolver nele a idéia de ser professor.

“Os professores naquela época, não sei se o salário era alto, todos chegavam de carro, todos bem vestidos, com livros, comentando de viagens que tinham feito nas férias para a Europa (...) Então aquilo ficava marcado, eu vou ser professor, aí começou essa vontade de lecionar, de querer descobrir esse campo que para mim seria um enigma: o magistério”.

Começou a trabalhar cedo. Vinha da escola e ia para o campo ajudar a colher milho. Quando foi para outra cidade maior, também no

interior, estudava e depois ia trabalhar em um laboratório. Lá, o químico responsável levava alguns livros para seus assistentes, tendo chegado a dar-lhes algumas aulas, nos intervalos do trabalho, comentando fórmulas e outros aspectos da química. Chegou o dia da mudança para São Paulo e da entrada no 2º grau, junto com aquela idéia, há muito acalentada, de poder freqüentar uma “escola paga”.

“Eu queria freqüentar uma escola paga porque me lembrava da frase que dizia que o curso pago era melhor. Eu tinha em mente o seguinte: se eu conseguir pagar uma escola em São Paulo...nossa! Vou estar lá em cima! Imagine eu estudando em São Paulo numa escola paga?! Vou chegar no interior e vou comentar com todo mundo, que eu estudo numa escola paga em São Paulo! Até hoje quando chego no interior onde morei e falo que moro em São Paulo, todo mundo vai conversar com você o dia inteiro, vai perguntar como é São Paulo.(...)”

O 2º grau foi feito em um colégio particular, que mantinha um curso técnico de administração, no período da noite e, segundo o professor, um dos melhores da região naquela época, o que lhe permitiu ter êxito no vestibular em duas faculdades, também privadas.

“A partir dessa época, ainda no 2º grau, desembestei para as leituras. O que eu já li na minha vida... e sempre com a intenção de lecionar. Eu me projetava no lugar dos professores (...) Comecei a me interessar pela área de humanas (...) Eu tinha objetivos muito grandes. Queria ser uma pessoa não conhecida internacionalmente, mas eu queria fazer cursos fora do Brasil. Meu sonho sempre foi ir para fora, fazer cursos fora. (...) Pensava alto (...) Eu queria ir para fora do país estudar, eu queria falar várias línguas, eu sonhava falar inglês, italiano, francês, espanhol, porque os autores que eu lia e via entrevistas falavam várias línguas (...)

O contato com três professores homens durante os tempos do curso de Letras na faculdade particular resultou em um grande incentivo à entrada na carreira do magistério. Lecionou nas últimas séries do 1º grau e no 2º grau e foi chamado de “tio”, o que via com muito gosto.

“Eu acho que o que eu preciso é passar para alguém aquilo que eu estou recebendo. Desde os meus tempos de sítio, tudo o que eu

aprendia, eu passava para alguém, não ficava para mim. Comentava tudo com minha mãe. Era como se ela fosse a minha aluna (...) A mesma coisa depois que voltava do trabalho do laboratório. No meu trabalho no laboratório ficava na lousa do químico explicando coisas. (...) E por coincidência, todas as dificuldades dos colegas e das colegas no 2º grau em Português, eles recorriam a mim”

Ainda no primeiro ano do curso de Letras recebeu uma oferta para lecionar Inglês em uma escola particular. “Foi uma experiência fantástica”, disse ele,

“mas o que vem a marcar bem minha vida no magistério foi meu primeiro dia de aula, já formado (...) entrei na classe e não sabia o que ia fazer. Eu tremia, eu tremia. Eles [os alunos] estão pensando o seguinte: ele não sabe dar aula. Eu suava, transpirava, sentava na mesa, descia, ia para a porta. E os alunos conversando. Como começar a aula? E o conteúdo que me tinham colocado? (...) O que é que eu faço? Nós tínhamos um livro (...) tinha um texto (...) aí veio uma idéia: ‘Pessoal, antes de mais nada temos que ler o texto, pois ele vai nos ajudar. Quem gostaria de ler?’ Ninguém se prontificou a ler. Ninguém. Eu me lembro que eu li umas dez vezes. Foi minha salvação no primeiro dia de aula. Depois as coisas se acomodaram.”

Reiteradas vezes apontou seu grande prazer e orgulho em estar participando de um trabalho conosco. Por que é que outros professores da rede pública também não vêm participar? Ele se pergunta e afirma:

“Estas orientações que estou recebendo de mulheres, das ‘doutoras’ estão sendo maravilhosas e não tenho vergonha de dizer. Eu percebo, às vezes, que os professores, eles têm vontade de estar participando de um projeto como o de vocês, mas não vêm porque é nos sábados, tem que ler textos, tem que escrever, porque o que o professor não gosta de fazer é escrever sobre o seu trabalho. Por isto é que não temos história. Ele chega, dá sua aula e vai embora, não é importante relatar, colocar no papel o que aconteceu. Esse negócio de ‘vou fazer uma pesquisa nas escolas em que eu trabalhei’, para eles é perda de tempo. ‘Eu, voltar ao passado, jamais. Tenho que pensar no futuro’. (...) Acho que essa volta ao passado no magistério é fantástica, você relembrar coisas que vão te ajudar agora.”

Por que ele deveria ter vergonha de dizer que recebe orientações de mulheres e que essas lhe têm sido valiosas? As narrativas deixam claro que, ainda quando se pretende cunhar a referência às mulheres em moldes que não os dominantes, vez por outra se dá espaço a constatações que levam pouco em conta premissas de igualdade. Nas narrativas convencionais sobre a masculinidade os homens nada teriam a aprender com as mulheres e se tivessem deveriam ter vergonha de dizê-lo? R. Connell citando David Denborough enfatiza a necessidade da construção de contra-narrativas, como outras possibilidades existentes nas mesmas situações de dominação masculina (1995, p. 204). Talvez, a partir daí, se pudesse formular um compromisso para uma educação mais tendente à igualdade. Nessa perspectiva, consideramos que as narrativas de homens sobre suas histórias de formação e sobre suas relações com a escola, com o conhecimento e com o trabalho de ensinar constituem rico material para compreender a forma pela qual a escola é vista pelos próprios alunos em diferentes fases de sua vida.

Referências Bibliográficas

Parte I

- ALBERT, Jean-Pierre. "Etre soi: écritures ordinaires de l'identité". In: CHAUDRON, Martine e SINGLY, François de (org.). *Identité, Lecture, Écriture*. Paris, Centre Georges Pompidou, Bibliothèque Publique d'Information, 1995, p. 45-58.
- BOCK, Gisela. *History, women's history, gender history* (working paper). Eurpean Univ. Inst., Badia Fiesolana, San Domenico, 1987.
- BOURDIEU, Pierre "La domination masculine", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, Ed. de Minuit, nº 84, set/1990, p. 2-31.
- BUENO, Belmira; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia. P. e SOUZA, M. Cecília C. "Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores", *Psicologia USP*, 4 (1/2), 1993, p.299-318.
- BUENO, Belmira O. *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1996, tese de livre-docência.
- CANETTI, Elias. *A Língua Absolvida*. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.
- CASTEELE-SCHWEITZER, Sylvie Van de & VOLDMAN, Danièle "Les sources orales pour l'histoire des femmes". In: PERROT, Michele (org.) *Une Histoire des Femmes est-elle Possible?*. Paris, Rivage, 1984, p. 60-70

- CATANI, Denice Barbara. "A formação de professores e o desempenho pedagógico". In: FISCHMANN, Roseli (org.). *Escola Brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987, p.161-169.
- CATANI, Denice Barbara *Educadores à Meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1989, tese de doutoramento.
- CATANI, D., BUENO, B. O., SOUSA, C. P. e SOUZA, M. C. C. (1997) "História, Memória e Autobiografia na pesquisa Educacional e na Formação". In: CATANI, Denice B. et alii (org.) *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*, São Paulo, Escrituras, 1997, p. 13-48.
- CHARTIER, Anne-Marie. "En quoi instruire est un métier". In: *Le Métier d'instruire* (Coloques de La Rochelle), 1990, p.21-38.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn & LYTLE, Susan L. *Inside/Outside. Teacher Research and Knowledge*, New York: Teachers College, Columbia University, 1993.
- CONNELL, Robert W. "Políticas da Masculinidade", *Educação e Realidade*, 20(2), jul./dez 1995, Porto Alegre, UFRGS, p. 185-206.
- DEMARTINI, Zeila e ANTUNES, Fátima F. "Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n° 86, ago./1993, p. 5-14.
- ERICKSON, Frederick "Qualitative methods in research on teaching". In WITTROCK, Merlin (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Mcmillan Publ. Co., 3rd ed., 1986, p. 119-161.
- ERICKSON, Frederick. "Research Currents: learning and collaboration in teaching". In: *Language Arts*, National Council of Teachers of English, March 1989, p. 430-441.

- FEYERABEND, Paul. *Matando o Tempo*. São Paulo, Ed. da UNESP, 1996.
- GATTAI, Zélia. *Anarquistas, Graças a Deus*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1989.
- GOODSON, Ivor & BALL, Stephen (ed.) *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer Press, 2nd edition, 1989.
- GOODSON, Ivor *The Life and Work of Teachers*, unpublished paper, 1996.
- GRANT, Judith e TANCRED, Peta "Un point de vue féministe sur la bureaucratie étatique", *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 1991, p. 201-204.
- HAIDAR, M. de Lourdes M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo, Ed. Grijalbo, 1972.
- JOSSO, C. *Cheminer vers soi*. Lausanne: Ed. L'âge d'homme et Fonds National Suisse de La Recherche Scientifique/Université de Genève, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. "A história real e a pesquisa sobre gênero". *Seminário História da Educação: a ótica dos pesquisadores* Brasília, MEC / NEP, 1984, p. 28-31.
- LUGLI, Rosario S. Genta. *História da Profissão Docente: um estudo sobre o CPP e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1997, dissertação de mestrado.
- NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- NÓVOA, António "Os professores e as histórias da sua vida". In: *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30.

- NÓVOA, António. *Notas sobre formação (contínua) de professores.* / Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP, em 17 de maio de 1994/.
- NUNES, Ruy A. C. *História da Educação na Idade Média.* São Paulo, EPU/EDUSP, 1979.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *O Ateneu, Retórica e Paixão.* São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.
- PETERS, R.S. "Educação como Iniciação". In: ARCHAMBAULT, R.D. (org.). *Educação e Análise Filosófica.* Tradução de Carlos E. Guimarães e M. Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979, p.101-130.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu.* São Paulo, Ed. Três, 1973.
- PONTALIS, Jean- Baptiste *O Amor dos Começos.* Rio de Janeiro, Ed. Globo, 1988.
- RAMOS, Graciliano. *Infância.* 23ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo, Ed. Record, 1986.
- SCHEFFLER, Israel *A Linguagem da Educação.* Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1974.
- SCOTT, Joan "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", *Educação e Realidade*, vol. 20, nº 2, julho/dez 1995, Porto Alegre, UFRGS, p. 71-99.
- SOUSA, C., CATANI, D., SOUZA, M.C. e BUENO, B. "Memória e Autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras". *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, 2, maio,jun.,jul./ 1996, p. 61-76.
- VICENTINI, P. P. *Um Estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): Profissão Docente e Organização do Magistério (1930-1964).* São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1997, dissertação de mestrado.