

# REVISITAR O PASSADO PARA REFLETIR SOBRE O PRESENTE: AS MARCAS DEIXADAS POR AQUELES QUE ENSINAM

■ JULIANA DE SOUZA SILVA

 <https://orcid.org/0000-0002-2790-8479>

Universidade de São Paulo

## RESUMO

Neste artigo, recupero algumas lembranças sobre minha trajetória escolar e acadêmica e sobre os meus professores marcantes. Ao evidenciá-las, esforço-me para indicar os estilos didáticos de meus docentes, as lições deixadas por eles e, assim, ordenar acontecimentos que creio serem estruturantes dos modos como fui constituindo minha própria identidade como professora. O exercício realizado no presente texto ancora-se na compreensão de que boa parte do que os professores sabem sobre ensino, escola e docência provém de sua própria história de vida e de formação escolar, pois muito antes de ocuparem as salas de aulas como docentes, eles estiveram imersos neste espaço por muitos anos como alunos, de modo que não é incomum que quando comecem a exercer a docência reifiquem certezas constituídas neste período de suas vidas para solucionar os problemas vividos na profissão (TARDIF, 1991, 2000). Os apontamentos de Marie-Christine Josso (2004) e de Maurice Tardif (2000) permitem observar a força que aquilo que vivemos quando alunos tem sobre os modos como construímos nossas práticas quando nos tornamos professores. Assim, se tais experiências são estruturantes a ponto de resistirem aos cursos de formação docente, resgatá-las e compreendê-las pode ajudar a termos mais controle sobre nosso ofício.

**Palavras-chave:** Escrita das memórias. Professores marcantes. Profissão docente. Processos de formação docente.

## ABSTRACT

### REVISITING THE PAST TO REFLECT ON THE PRESENT: THE MARKS LEFT BY THOSE WHO TEACH

In this article, I recover some memories related to my school and academic trajectory and my remarkable teachers. By bringing them to light, I make the effort to point out my educators' didactic styles, the lessons they have left and, thus, I order events that I believe to be

the structure of the ways how I have constituted my own identity as a teacher. The exercise that is done in the this text is based on the understanding that a great part of what teachers know about education, school and teaching come from their own life experience and school history, since long before they have been established in a classroom as teachers, they had been immersed in this space for many years as students, in a way that is not unusual that when they start teaching they reaffirm certainties that were constituted back then to solve problems experienced during their careers (TARDIF, 1991, 2000). Marie-Christine Josso's (2004) and Maurice Tardif's (2000) notes allow us to observe the power of what we have lived as students over the ways how we build our practices when we become teachers. Therefore, if such experiences compose a structure that resists education and teaching courses, recovering and understanding them may help us to have more control over our occupation.

**Keywords:** Writing from memory. Outstanding teachers. Teaching profession. Teacher training processes.

## RESUMEN **REVISITANDO EL PASADO PARA REFLEXIONAR SOBRE EL PRESENTE: LAS HUELLAS DEJADAS POR QUIENES ENSEÑAN**

En este artículo, recupero algunos recuerdos sobre mi trayectoria escolar y académica y sobre los profesores que me marcaron. Al evidenciarlas, me esfuerzo para señalar los estilos didácticos de los docentes y las lecciones que han dejado. Así, voy ordenando los acontecimientos que creo que estructuran la manera como fui constituyendo mi propia identidad como profesora. El ejercicio realizado en el presente texto se basa en la comprensión de que una parte significativa de lo que los profesores saben sobre enseñanza, escuela y docencia provienen de su propia historia de vida y formación escolar, puesto que mucho antes de ocupar las aulas como docentes, estuvieron inmersos en ese espacio por muchos años como alumnos, de manera que es común que, cuando comienzan a ejercer la docencia, materializan certezas que se constituyeron en ese período de sus vidas para solucionar los problemas vividos en la profesión (TARDIF, 1991, 2000). Las reflexiones de Marie-Christine Josso (2004) y de Maurice Tardif (2000) permiten observar la fuerza de aquello que vivimos en cuanto alumnos sobre los modos como construimos nuestras prácticas cuando nos hacemos profesores. De esa manera, si dichas experiencias son estructurantes, a punto de resistir a los

cursos de formación docente, rescatarlas y comprenderlas puede ayudarnos a tener más control sobre nuestro oficio.

**Palabras claves:** Escritura de la memoria. Profesores destacados. Profesión docente. Proceso de formación docente.

## Introdução

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido des-governado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor sabe. (João Guimarães Rosa. *Grande Sertão: veredas*, 2006, p. 99).

O fragmento acima pertence à clássica obra *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa. No romance, publicado em 1956, o ex-jagunço Riobaldo narra a um forasteiro a história de sua vida e o processo de descoberta e de autoconhecimento ocasionados pelos confrontos e lutas travados no sertão, repleto de desafios e de códigos de honra. Riobaldo revela o sertão, decifra acontecimentos importantes, mas mais do que isso, ao fazê-lo, preserva-os do esquecimento e revela-se a si mesmo: “Não gosto de me esquecer de coisa nenhuma. Esquecer, para mim, é quase igual a perder dinheiro” (ROSA, 2015, p. 333). O forasteiro-ouvinte, segundo Rônai (2015), apesar de chamado a aconselhá-lo, é praticamente invisível, percebe-se a sua presença apenas pelas menções do narrador, afinal de contas, as confissões feitas são de Riobaldo para si mesmo:

Falar com estranho assim, que bem ouve e logo longe se vai embora, é um segundo proveito: faz do jeito que eu falasse mais mesmo comigo. Mire veja: o que é ruim, dentro da gente, a gente perverte sempre por arredar mais de si. Para isso é que o muito se fala? (ROSA, 2015, p. 44).

A narrativa convida o leitor a acompanhar as memórias do personagem Riobaldo, que ordena os acontecimentos marcantes que balizaram sua vida estabelecendo certa coerência e certa ordenação em relação aos fatos. E é através do trabalho de reconstrução de si, por meio de suas lembranças, que ele nos mostra seu lugar no mundo e as relações que estabeleceu com os outros no decorrer de sua existência. O romance de Guimarães Rosa é admirável e grandioso por incontáveis motivos e qualquer iniciativa, neste texto, de tentar apresentá-los seria insuficiente. Entretanto, interessa destacar a utilização feita pelo autor do recurso da reconstrução da memória do personagem principal e os modos como o passado do ex-jagunço foi lhe permitindo elaborar interpretações e reconstituições sobre sua história individual. Ao narrar suas experiências, sentidos e significados vão sendo construídos e reconstruídos. Ele garimpa em sua memória, seja consciente ou não, o que deseja dizer e o que deseja calar, aquilo que mesmo distante temporalmente ficou próximo, o que foi significativo (e talvez por isso mesmo?), nem sempre possível de ordenar como se gostaria (SOUZA, 2006, p. 66).

Ao pensar em escrever sobre minhas memórias escolares e sobre meus professores marcantes, o trecho que inicia este artigo me veio logo à mente. Não porque a temática escolar tenha sido a preocupação do autor de *Grande sertão: veredas*, mas por nessa leitura existirem elementos que permitem pensar na pluralidade de experiências vividas e nos sentidos atribuídos a elas pelo personagem principal. Algumas memórias sobre as quais tratei

aqui, mesmo quando muito distantes cronologicamente, são muito vívidas para mim e vez ou outra aparecem de chofre quando penso sobre os significados da escola e do conhecimento para mim. Posso dizer que tais acontecimentos são constitutivos dos modos como fui (e estou) me fazendo professora. Ao relatá-las, busco esforçar-me para indicar os momentos mais marcantes, as escolhas feitas, as lições aprendidas e, assim, dar uma ordem – a minha ordem – a eventos que creio ser estruturantes dos modos como fui apreendendo o mundo e constituindo minha identidade docente.

Marie-Christine Josso (2004, p. 59) afirma que as histórias de vida tornaram-se um material muito em voga nas ciências do humano,<sup>1</sup> de modo que não há eventos científicos que não lhes reservem um espaço importante. No caso específico da educação, assiste-se a uma sensibilidade maior para a história dos que aprendem, das relações estabelecidas com os saberes. Este “autorretrato” mais ou menos explícito permite evidenciar as posições existenciais adotadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência de sua postura de sujeito e das ideais que, conscientemente ou não, estruturam essa postura. Assim, de acordo com Josso (2004, p. 60), “[...] este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um *eu* mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na caminhada, os pressupostos das suas opções”. Tais compressões advêm da percepção de que boa parte do que os professores sabem sobre ensino, escola e docência provém de sua própria história de vida e de formação escolar. Segundo Maurice Tardif

(2000), muito antes de ocuparem as salas de aulas como docentes, os professores estiveram imersos, como alunos, nesse espaço por muitos anos. Esse contato se manifesta por meio de um conjunto de saberes anteriores, crenças, valores, imagens, representações e certezas sobre como a profissão deve ser praticada. Ainda segundo Tardif (2000), muitas vezes os estudantes passam pelos cursos de formação de professores sem modificar profundamente suas crenças sobre o ensino, de tal modo que quando começam a atuar como docentes reificam suas certezas para solucionar os problemas impostos pela profissão. Tanto os apontamentos de Josso (2004) quanto os de Tardif (2000) são muito sugestivos, pois permitem observar a força que as experiências que vivemos quando alunos têm sobre os modos como construímos nossas práticas quando nos tornamos docentes. Se tais experiências e certezas são estruturantes a ponto de resistirem mesmo após passarmos pelos cursos de formação docente, resgatá-las e compreendê-las talvez seja um dos modos de “tomar as rédeas” do próprio ofício. Inspirada por tais perspectivas, neste texto, busco efetuar o exercício de resgatar algumas memórias escolares e acadêmicas que foram importantes para mim. Escrever sobre elas não é uma tarefa fácil. Enquanto redijo este parágrafo, um turbilhão de fragmentos aparece desordenadamente em minha mente como *flashes*. Alguma ordem é necessária sob o risco de que tudo fique incompreensível àquele que lê. Mas, qual ordem dar? É difícil saber por onde começar. É, por vezes, angustiante. Será que, ao final, fará algum sentido? É difícil saber quais acontecimentos privilegiar, até porque há um limite de páginas a ser respeitado. Resolvo, então, começar pelas memórias sobre aqueles que me ensinaram o valor da leitura e a admiração pelo conhecimento muito antes de meu ingresso na escola, pois são eles certamente

1 A autora utiliza o termo “ciências do humano” querendo designar as ciências que tratam das diferentes dimensões do ser humano. Em sua compreensão, a denominação “ciências humanas”, no sentido que é usualmente utilizado, é epistemologicamente inadequada, pois dizer “ciências humanas” é incluir a Física, a Matemática, a Biologia e todas as demais ciências, pois são os homens que as concebem e criam, de modo que não existem ciências não humanas.

os primeiros responsáveis por desenvolverem em mim a admiração pela instituição.

## Família e escola: a constituição de relações marcantes com o conhecimento

Eu tinha muita vontade de aprender a ler, especialmente por ver meu pai e sua mãe, minha avó, lendo. A leitura e a escola eram muito valorizadas por todos os meus familiares, que se arrependiam de não terem avançado na escolarização e atribuíam a essa defasagem educacional a culpa pelas vidas sacrificadas que levavam. A escola se apresentava como o espaço que poderia propiciar a melhoria de vida àqueles que passassem por ela, e com o ímpeto de promoverem boas oportunidades a mim e a meu irmão para que pudéssemos no futuro trabalhar em empregos melhores do que os conseguidos por meu pai, fomos colocados em uma instituição de Educação Infantil privada no bairro da Ponte Rasa, localizado na zona leste de São Paulo.

Especialmente meu pai queria nos oferecer boas oportunidades de escolarização e considerava que para isso devia nos manter longe das instituições públicas de ensino dos arredores de nossa casa, que gozavam de péssima reputação. Guardo muitas lembranças desagradáveis do período em que estudei nessa instituição, muitas delas associadas à percepção que eu tinha de ter uma vida financeiramente inferior à de meus colegas. Obviamente essa distinção entre nós não podia ser explicada pela criança pequena que eu era, todavia, algumas situações foram marcando a convivência com aquelas crianças e reafirmando a visão de que elas tinham mais dinheiro do que eu e minha família. Não sei se de fato tinham uma vida financeira muito mais confortável, mas sabia quem eu era e o que faltava à minha família, e isso bastava para que eles

fossem colocados em um lugar bem distante de mim. Hoje, penso que se eu pudesse escolher não iria àquela escola, mas eu era obrigada. O atraso de meus pais para adquirirem a vasta lista de materiais escolares solicitados pela instituição no início do ano letivo – o que me forçava a iniciar as aulas sem os livros e os cadernos personalizados –, as cartas de cobrança das mensalidades atrasadas entregues a mim durante as aulas, a impossibilidade de ir às excursões – que representavam um gasto muito acima de nossas possibilidades –, as exigências relativas aos tecidos das roupas com as quais fazíamos apresentações como as de festa junina – às quais meus pais não tinham condições de atender – e, finalmente, as sucessivas mudanças de uniformes que eu não podia ter pelo preço que custavam povoam minhas recordações sobre essa época. A instituição não nos obrigava a adquirir as novas peças, porém, praticamente todos os meus colegas as tinham. O uso das antigas evidenciava, pelo menos de acordo com a minha compreensão, as diferenças de poder aquisitivo de nossas famílias. Não sem surpresa, após o acesso aos estudos acerca da educação e da cultura escolar, pude perceber os uniformes escolares como utensílios que podem influenciar a formação das pessoas assim como o espaço escolar e a relação professor-aluno.<sup>2</sup> As recordações sobre os uniformes sempre foram recorrentes em minhas memórias sobre o período, mesmo antes de ingressar na universidade e poder refletir mais demoradamente sobre elas.

Estudei nessa instituição dos três aos dez anos, mas não consegui constituir vínculos com meus colegas. Eu mesma vetava qualquer tipo de aproximação. Apesar de ter passado bas-

2 Refiro-me à dissertação de mestrado defendida por SILVA, Katiene Nogueira da. “*Criança calçada, criança sadia!*”: sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). Dissertação de mestrado, FEUSP, 2006.

tante tempo nesse colégio, a única professora que me marcou nesse período todo foi a da 1ª série, chamada Suely, que reagiu agressivamente quando respondi errado a uma de suas perguntas. Estávamos aprendendo a fazer cálculos de adição e fui até sua mesa mostrar minha atividade. Ela, então, advertiu sobre meu erro e pediu para que eu realizasse outra soma na lousa. Cometi novamente o mesmo erro, que depois, quando trabalhei como professora de Educação Infantil, descobri ser muito comum entre as crianças que estão aprendendo a fazer contas. Ao invés de somar os números sugeridos eu os coloquei lado a lado, de modo que se o cálculo proposto fosse, por exemplo,  $1 + 1$ , no lugar de dar a resposta “2”, eu teria dado a resposta “11”. A professora Suely reagiu agressivamente à solução dada por mim. Acreditando ser uma “chacota”, pegou-me pelo braço com suas unhas longas chacoalhando-me durante a reprimenda. Acontece que eu não sabia mesmo fazer o cálculo e sua atitude não serviu para que eu aprendesse, apenas para que eu passasse a ter muito medo dela. Não contei para os meus pais sobre o ocorrido, mas comecei a inventar os mais variados tipos de dores para não ir à escola. Dor de cabeça, dor de barriga, dor de ouvido, dores, dores e mais dores que ficavam insuportáveis na porta da escola e vinham acompanhadas de uma choradeira sem fim, fazendo com que meu pai desistisse de me deixar na escola e com que eu perdesse dias e dias de aula.

Não me lembro se na época contei aos meus pais sobre a atitude de minha professora, creio que, quando criança, eu nunca tenha falado a respeito. Mas meu comportamento estranho não os impediu de irem até a escola para saber o que estava ocorrendo. Sobre essa visita, minha mãe sempre conta que a professora sugeriu que meus pais me dessem algum presente para me motivarem a voltar à escola, além de dizer que eu devia estar com algum problema

em casa para agir desse modo. Mas, minha mãe conta ter dito a ela que meu problema estava na escola, afinal, em casa eu queria ficar, era para a escola que eu não queria ir. Após essa reunião, passei a ser muito bem-tratada por minha professora. Eu sempre era escolhida para apagar a lousa, para ser ajudante do dia, para ir sentar-se ao seu lado. Apesar de sentir-me lisonjeada e especial por ser sempre escolhida para ajudá-la, eu nunca consegui gostar muito da professora Suely e fiquei muito feliz quando o ano letivo acabou e pude ter outra professora, da qual não me lembro, assim como não me lembro de nenhum outro docente dessa escola, na qual estudei até o final da 4ª série. Será que esquecer é normal? Se as minhas principais lembranças se referem a acontecimentos ruins, será que esquecer o resto indica que as experiências seguintes foram boas, ou pelo menos tranquilas? Nunca saberei.

Como mencionei anteriormente, eu tinha muita vontade de aprender a ler, mas na escola essa vontade arrefeceu. Lembro-me, ainda na 1ª série, de lermos o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, que serviu para, posteriormente, realizarmos uma atividade e colorirmos as páginas. Não me lembro de lermos a história, tampouco me lembro de qualquer passagem dela. Recordo-me, também, de alguns livros que deveríamos ler para respondermos às fichas de interpretação que os acompanhavam.

Aos 11 anos, eu e minha família nos mudamos para a cidade de Mogi-Guaçu, localizada no interior de São Paulo, e fui matriculada na 5ª série de um estabelecimento público de ensino. Meus pais haviam se dado conta de que pagar por educação não era para eles, além disso, tiveram a impressão de que nas cidades do interior as escolas estaduais não eram das piores. Fui matriculada na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Alice de Campos Silva”, uma escola localizada em um bairro peri-

férico que quase ninguém conhecia por esse nome e sim como “Amarelão”. As paredes da escola eram todas pintadas da cor amarela, que identificava aquelas com pior desempenho nas avaliações governamentais da época. A nova instituição era muito mais precária do ponto de vista espacial e material em comparação ao colégio privado onde eu havia estudado até então. Além disso, havia muitos alunos por sala. Tenho a sensação de que a lousa ficava muito distante de mim, que, por ser alta, fui alocada no fundo da sala de aula. Contudo, fui mais feliz nos poucos meses em que estive nessa escola tão desprestigiada do que nos anos que passei na escola privada. Eu me sentia mais à vontade. Não tinha vergonha de minha casa, visto que as casas de minhas amigas de turma eram parecidas, nem da situação financeira de minha família, pois finalmente eu estava liberta das inconvenientes cartas de cobrança. Quanto ao uniforme, constituía-se, apenas, da camiseta da escola. Posso dizer que fui acolhida, tanto pelos professores quanto por aquelas crianças que iam até a porta de minha casa me chamar para brincar na rua, o que nunca ocorreu com meus amigos da escola privada. Mas essas sensações em relação ao “Amarelão” não foram imediatas. A princípio, eu gostava de dizer para minha família que a escola privada era mais “forte” e que eu estava adiantada em relação aos meus colegas de turma. Mas isso logo passou e hoje, sinceramente, não sei dizer se essas informações eram de fato verdadeiras ou se faziam parte de um discurso apreendido por uma garota que por querer sentir-se superior aos demais reproduzia um discurso muito comum entre seus familiares: o de que toda escola pública era ruim.

Residimos nesse bairro por pouco tempo e quando nos mudamos novamente meus pais foram em busca de uma nova escola para mim. Eles já haviam assimilado a ideia de ter os fi-

lhos estudando em escolas públicas pelo resto da escolarização e resolveram procurar pela melhor da cidade. Para isso, saíram em busca de opiniões de pessoas conhecidas e ficaram sabendo que a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Luiz Martini”, localizada no centro, era a melhor delas. Ouvia-se dizer que por ser (ou ter sido) Escola-Padrão<sup>3</sup> oferecia um ensino de muita qualidade. Estudei nesta instituição da 5ª série até o 3º colegial. E de lá guardo muitas lembranças, tanto dos professores que negligenciavam completamente a atividade de ensino quanto daqueles que, mesmo frente às dificuldades, empenhavam-se para cumprir sua tarefa. Este era o caso do Sr. Cássio, meu professor de História durante todo o Ensino Médio. Por sua causa, eu pensei pela primeira vez em prestar vestibular para a área na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), pois ele havia estudado no *campus* de Assis dessa universidade. Vários aspectos fazem do Sr. Cássio um dos meus professores marcantes. Eu estava acostumada a professores de História que chegavam à sala e escreviam na lousa o texto copiado de um livro didático, ou pediam para a aluna com letra mais bonita escrever, mas o Sr. Cássio agia de outro modo, só fazendo isso quando tinha que se desdobrar ao mes-

3 O Projeto Educacional Escola-Padrão foi instituído pelo Decreto Estadual nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, como parte do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo realizado pelo então governador Luiz Antônio Fleury Filho, que governou São Paulo de 1991 a 1994. Entre suas finalidades, estavam: I – recuperar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; II – modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; III – preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; IV – utilizar novas tecnologias educacionais. A rede de Escolas-Padrão foi implantada aos poucos, chegando, em 1994, a 2.224 escolas. A partir de 1995, com a entrada de Mário Covas no cargo de governador do estado, o projeto foi paulatinamente encerrado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/19439>. Acesso em: 30 mar. 2023.

mo tempo entre duas turmas pela ausência de algum professor. Quando podia dedicar-se somente à nossa turma, o que era o ideal e esperado, mas nem sempre o possível, ele dava aula de um modo muito fluído com certa informalidade que fazia parecer que estava apenas tendo uma conversa conosco. Por conta disso, eu adorava as aulas duplas. Um dos dias mais marcantes para mim foi quando, por ter que se desdobrar dando conta de duas turmas, ele foi obrigado a pedir para a tal colega de letra bonita passar um texto na lousa para que copiássemos e ficássemos ocupados por um tempo. Em nossa frente, com o livro em mãos, ele começou a rabiscá-lo dizendo: “*Isso não, é bobagem!*”, “*Isso também não!*”. Lembro-me de ficar muito atenta a ele nesse momento, pois para mim os livros portavam certezas incontestáveis e eu jamais havia convivido de perto com qualquer ser humano que se sentia seguro para rabiscá-los escolhendo o que era fundamental ou não. Então, podíamos discordar do que estava escrito nos livros?

Certa vez, ao nos ensinar sobre “Pacto Colonial”, o Sr. Cássio fez com que repetíssemos a seguinte afirmação milhares de vezes, em uníssono, para memorizarmos: “*Pacto colonial é quando a colônia só pode comprar da metrópole e vender para a metrópole*”. Ele parecia um regente descontraído de orquestra e nós os músicos, que sob sua batuta repetíamos e repetíamos, animados, a frase. Nunca mais me esqueci do significado de “Pacto Colonial”, tampouco desse dia. Algumas vezes, já na faculdade de Pedagogia, quando eu escutava alguns colegas abominando a prática de memorização dos conteúdos, realizando uma verdadeira cruzada contra ela, a cópia e a chamada oral, a aula do Sr. Cássio me vinha à mente. Estaria ele errado em conduzir à aula desse modo? Seria ele um professor ultrapassado por utilizar-se da memorização em suas aulas? Tais questões entravam em conflito

com a lembrança boa que eu tinha daquela aula, afinal, como um professor que se utiliza de técnicas retrógradas e abominadas poderia ter conseguido nos ensinar alguma coisa descontraidamente como aconteceu naquele dia? Quando revisito essas memórias, lembro-me das experiências vividas por George Noblit quando acompanhou por algum tempo a professora Pam Knight (um pseudônimo), docente de uma escola localizada na Carolina do Norte, nos Estados Unidos, e sua turma de alunos. Noblit, baseando-se em preceitos de John Dewey, tinha a visão de que uma boa sala de aula era aquela que minimizava as diferenças entre professores e alunos. Ao passar a frequentar a sala de aula da professora Pam, o pesquisador depara-se com uma mulher “poderosa”, que em suas aulas lançava mão de estratégias que facilmente a enquadrariam no que se concebe como “educação tradicional”, ou seja, atividades de completar sentenças, “avaliação pública”, atividades de soletração entre outras. Acontece que os modos como a professora conduzia suas aulas não eram em nada opressivos e cerceadores, ao contrário, os alunos a adoravam e trabalhavam para construir a classe de Pam. As observações levam Noblit (1995, p. 135) a reconhecer que “[...] é hora de reconsiderar os termos do ensino centrado no aluno e o ensino centrado no professor. Eles simplificam em excesso e são enganadores”. Ler esse texto foi muito importante para minha formação, pois me ajudou a observar a docência de modo mais complexo e o trabalho dos professores para além das estratégias que utilizam para ensinar.

O Sr. Cássio também foi meu único professor a falar das universidades públicas e a nos incentivar a prestar vestibular em uma delas. Mesmo que meus pais não tivessem podido estudar, eu sabia muito bem o que significava estudar em uma delas muito em função de meu pai, que falava, principalmente, da Uni-



versidade de São Paulo (USP) com admiração. Ele sabia que naquele espaço se fazia algo muito diferente e honroso. Quando eu e meu irmão éramos pequenos e ainda morávamos na capital, ele nos levou ao Instituto Butantã, mostrou-nos um tanque repleto de cobras e falou com fascinação das pesquisas desenvolvidas. Parecia até que ele as havia feito. Mas, curiosamente, com exceção do Sr. Cássio, meus demais professores jamais falavam das universidades públicas, na verdade não me lembro de ouvi-los falar nem das particulares ou mesmo do exame vestibular. Talvez eles não acreditassem que fôssemos capazes de ingressar em uma instituição de renome. O professor de História sempre dizia: *“Façam faculdade! Entre a pública e a privada, a pública sempre! Entre a particular e nenhuma, a particular!”*.

O Sr. Cássio também foi um professor marcante para meu irmão, que cursou faculdade de História e, atualmente, é professor da disciplina. Certa vez, quando eu já estava no doutorado, meu irmão foi me levar até a rodoviária de nossa cidade e lá encontramos o Sr. Cássio no guichê de compra de passagens acompanhado de sua filha, que aparentemente comprava passagem para retornar à cidade onde estudava. Ficamos animados ao vê-lo, cumprimentá-lo e contar que éramos professores assim como ele. Ele ficou com os olhos marejados e nós muito satisfeitos por termos podido lhe dizer o quanto marcou nossa trajetória e nossas escolhas profissionais.

## Os professores da universidade: um novo espaço, novas dinâmicas, novos estilos docentes, novos modos de relação com o conhecimento...

Em 2003, ingressei na Unesp de Rio Claro para cursar Pedagogia. Entrar na universidade foi

impactante. A dinâmica da instituição, a falta de sinais e grades, a liberdade que tínhamos e as aulas eram muito diferentes do que eu estava acostumada até então. Eu advinha de uma escola pública que em muito se assemelhava a uma prisão. Aquilo tudo era completamente novo e eu não fazia a mínima ideia do que iria aprender naquelas salas. Logo no início, cheguei a pensar que em um curso de Pedagogia eu reaprenderia “de novo e direito” os conteúdos muito básicos, aqueles que eu deveria saber para ensinar aos meus futuros alunos. Não sem espanto, deparei-me com aulas de Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, entre outras, em que eu devia ler calhamaços de textos para serem discutidos como se estivessemos em uma conversa. A diferença do que eu havia vivido até então era gritante. Acreditei não poder dar conta, pois eu sabia ler, mas não daquele jeito e não aqueles textos; eu sabia escrever, mas não sabia elaborar reflexões sobre o que me pediam; e eu sabia falar, mas não em seminários diante de toda a turma. Faltavam-me muitas disposições para lidar com a “cultura universitária”.<sup>4</sup> Lembro-me de uma de minhas colegas de turma ter sido repreendida por um de nossos professores logo no primeiro semestre do primeiro ano do curso durante a apresentação de um seminário. O professor, exaltado, disse que ela não dispunha de postura acadêmica e, por isso, não deveria frequentar uma universidade. Minha postura (ou falta de) não era muito diferente da dela e isso a que ele nomeava de “falta de postura acadêmica” sustentava-se, provavelmente, por sua percepção sobre nossa falta de familiaridade com certas disposições corporais e linguísticas evidenciadas durante a apresentação solicitada por ele.

<sup>4</sup> Aqui, a partir das proposições de Dominique Julia (2001) sobre “cultura escolar”, utilizei a definição “cultura universitária” para me referir às normas e práticas sustentadas por valores relativos ao ensino superior.

Os estilos docentes de meus professores eram muito diferentes e alguns deles foram muito marcantes em minha trajetória. Havia o professor de História da Educação, Jorge Luis Mialhe, que era sempre muito elegante ao se vestir e em suas ponderações. Eu gostava muito de História e fiquei muito feliz ao saber que teríamos aulas da disciplina na graduação. Meu professor era capaz de estabelecer relações entre os conteúdos estudados e as obras de artes, a literatura, a música clássica e contemporânea. Para mim, era muito impressionante. Mas ele baseava seu programa de aulas nos seminários que em grupos devíamos apresentar para toda a turma. Dada a nossa percepção sobre a erudição do professor, sentíamos muito por suas aulas serem organizadas desse modo, pois gostávamos muito de ouvi-lo falar. Nós, estudantes de primeiro ano, por mais que nos esforçássemos muito – e nosso esforço era tremendo, pois o professor era muito exigente –, nunca conseguíamos atrair completamente a atenção da plateia ou mesmo desenvolver o conteúdo do modo como ele poderia. Sentíamos muito pesar por ouvi-lo muito menos do que gostaríamos.

As minhas professoras de Filosofia da Educação, Márcia Reami Pechula e Rosa Maria Feiteiro Cavalari, também foram muito marcantes, e os estilos didáticos de ambas eram semelhantes e me agradavam. Sentávamo-nos em círculo e discutíamos o texto recomendado para o dia. No primeiro semestre, a cada aula da professora Márcia, líamos um autor importante: Descartes, Kant, Comte, Marx e tantos outros. Durante as aulas, ambas iam expondo aspectos importantes sobre o texto e o pensador e iam estabelecendo relações entre o que haviam escrito e aquilo que ficava mais próximo de nós. Além disso, instigavam muitas perguntas e nos cobravam que ensaiássemos respostas ou reflexões sobre elas. Era muito desafiador. Eu era muito tímida e tinha mui-

to medo de errar, de dizer alguma bobagem e virar motivo de piada, o que fazia com que raramente ensaiasse respostas às questões feitas por elas. Contudo, eu realizava inúmeras anotações durante as aulas. Sinto saudades de me sentir daquele modo, ou seja, completamente surpresa com as aulas e tendo que lidar cotidianamente com minhas certezas sendo abaladas, questionadas, desconstruídas. Eu ficava confusa, reflexiva e encantada. Às vezes era um pouco desesperador, mas eu gostava de me sentir assim.

A professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino, Maria Aparecida Segatto Muranaka, também me marcou bastante. O que mais me impressionava em suas aulas era o modo como ia tratando das legislações e buscando situá-las no contexto político, econômico e social mais amplo. Ela nos dava muitas informações sobre os trâmites e sobre os embates ocorridos durante a promulgação de algumas leis. Ia nos ensinando a olhar para além do expressamente escrito nos decretos, portarias e resoluções e fazendo com que compreendêssemos os interesses e as lutas por detrás deles. Porém, sobre essa professora devo dizer que um dos momentos mais marcantes para mim foi quando, ao explicar sobre a proposta de trabalho da disciplina, uma colega pediu para que a docente aliviasse as exigências, pois nosso curso era noturno e boa parte da turma trabalhava. A professora, educadamente, disse que, caso atendesse à solicitação feita pela estudante, estaria exigindo menos de nós e nos proporcionando acesso a menos conhecimentos comparativamente àqueles que tinham mais tempo por não precisarem trabalhar. Desse modo, devíamos sempre cobrar que nossos professores nos fornecessem mais possibilidades de conhecimento e não menos. Isso nunca mais saiu de minha cabeça. Cheguei a imitar essa professora algumas vezes ao lidar com alunos

do ensino superior que me pediam para ser menos exigente.

Apesar do impacto inicial e das dificuldades sentidas em relação à dinâmica universitária, fui envolvendo-me cada dia mais com as atividades acadêmicas, conhecendo um mundo de discussões, posições e possibilidades até então desconhecidas. Como mencionei anteriormente, as discussões históricas e sociais me encantavam. A partir delas, eu conseguia a cada dia mais perceber e pensar sobre as desigualdades e a explicar, inclusive, a minha própria vida. No segundo ano de graduação, aproximei-me de um professor para trabalhar como voluntária em um projeto de extensão coordenado por ele. Fui informada por uma colega da república onde eu morava sobre a possibilidade de conseguir uma bolsa e, mais por isso do que por entender o que era extensão ou o que a inserção em um projeto desse tipo poderia proporcionar, fui procurá-lo. O professor Samuel de Souza Neto me acolheu e passou a ser meu orientador de iniciação científica. Sua paciência e generosidade foram determinantes para que eu conseguisse concluir a graduação. Comecei a trabalhar em seu projeto de extensão como voluntária, contudo essa participação teria que acabar, pois eu precisava encontrar um emprego se quisesse continuar os estudos, pois a situação financeira de minha família estava muito complicada. Ao avisá-lo sobre isso, ele se propôs a me pagar a quantia mensal de seu bolso para que eu o ajudasse nos afazeres da disciplina Prática de Ensino, que lecionava para o curso de Educação Física. Aceitei sem pestanejar. Pouco tempo depois, uma bolsa de apoio acadêmico foi disponibilizada ao projeto, e como reconhecimento por meu trabalho voluntário, logo em seu início, ela foi concedida a mim. Com o recebimento dessa quantia mensal, a vida ficou um pouco mais confortável, pois o professor Samuel continuou me pagando para que eu o auxiliasse na

disciplina, minha tia me enviava uma quantia mensal fixa e agora eu recebia uma bolsa. Não sei se eu poderia ter concluído a graduação se não fosse esse incentivo do professor Samuel, que além de me orientar de perto, estar sempre disponível para ajudar-me com as dúvidas acadêmicas, também me ajudou a permanecer na universidade e a não desistir dos estudos. Muitos estudantes são impelidos a desistir por conta das dificuldades financeiras e esse talvez fosse meu caso se eu não tivesse podido contar com essa ajuda financeira. Nem sei expressar em palavras o quanto sou grata ao Samuel por essa iniciativa.

Antes de ingressar na graduação, eu não sabia o que era preciso ser para tornar-se docente na universidade. Lembro-me que certa vez uma colega do colegial disse, com muita surpresa e admiração, que nosso professor de Português era “mestre”. Na ocasião, fiquei admirada assim como ela com a informação, mas não fazia a mínima ideia do que isso significava. Desse professor não tenho muitas recordações, apenas do atributo descoberto por minha colega e de que ele falava por horas em um tom monocórdio. Já na universidade, finalmente, descobri o que significava ser mestre e passei a vislumbrar tornar-me uma também, pois quando entrei no ensino superior minha maior ambição era tornar-me professora de alunos da 3ª ou 4ª série, pois não acreditava poder ser uma boa professora para as crianças menores.

Ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP no ano de 2009 e desse período também guardo muitas lembranças e lições importantes, especialmente, aquelas aprendidas com minha professora e orientadora, Denice Barbara Catani. Aprendi muito e ainda aprendo com ela e com seu rigor. Ao ingressar no mestrado e saber que eu a teria como orientadora, fiquei apreensiva e com medo, atormentava-me o receio de não con-

seguir corresponder ao esperado. Além disso, tudo era muito novo. Eu me mudaria para São Paulo, passaria a estudar em uma nova universidade, deixaria meus amigos e tudo isso me causava muito medo. Contudo, desde o começo, tive em minha orientadora um ponto de apoio fundamental e até hoje guardo lembranças muito vívidas de nossas reuniões de orientação e dos modos como Denice nunca deixou passar uma vírgula que ela identificasse estar errada, mas de como o fazia sempre com muito bom humor e leveza. Seu rigor, tanto como professora quanto como orientadora, foi desenvolvendo em mim uma espécie de senso de atenção em relação àquilo que eu produzia. Lembro-me de sua primeira ponderação em relação ao meu projeto de mestrado. Ela me disse que eu redigia parágrafos muito pequenos e que era necessário desenvolvê-los mais, pois daquele jeito eles pareciam “engargalos de ideias”. Rimos juntas e tentei nunca mais escrever parágrafos pequenos. Atualmente, faço a mesma advertência aos meus alunos quando me deparo com parágrafos muito econômicos. Ademais, a leitura de livros literários me foi apresentada pela Denice como um modo de termos estilo e produzirmos textos acadêmicos e não apenas relatórios. Ainda guardo os trabalhos que elaborei no mestrado e no doutorado para as disciplinas ministradas por ela. Nunca ficávamos sem qualquer tipo de correção ou comentários sobre nossas produções. E, no meu caso, esses comentários sempre serviram como um estímulo. Receber elogios era um momento de extrema satisfação, pois eu sabia que eles eram realmente sinceros, o que me impulsionava a seguir adiante mesmo sabendo do tamanho de minhas dificuldades. Foi também durante um encontro de orientação, quando eu falava com certo pesar e derrotismo sobre minha formação na escola básica ter sido precária, que escutei, certamente não com as mesmas palavras, uma das lições mais

importantes que recebi na vida: “Perceber o que nos falta é sempre uma oportunidade de alcançá-lo. O maior problema é quando nem conseguimos percebê-lo”. Esse apontamento foi muito poderoso para mim, é como se minhas dificuldades, que até então eram paralisantes, tivessem se transformado em obstáculos transponíveis. Hoje percebo que sempre gostei dos professores rigorosos, mas não daqueles que imbuídos do discurso da excelência aproveitavam para “esmagar” os alunos, ou daqueles que cobravam de nós aquilo que não faziam, ou mesmo dos que tentavam ser amigos da turma, mas eram condescendentes com nossos erros. Certa vez, ao ler o livro *O primeiro ano – como se faz um advogado*, de Scott Turow, que narra seu primeiro ano como estudante de Direito na Universidade de Harvard nos Estados Unidos, identifiquei-me com a sensação do autor sobre um de seus professores. Nick Morris a princípio era muito bem-visto por ele e seus colegas por ser descontraído, vestir *jeans* e distanciar-se do perfil opressivo de quase todos os outros docentes. Contudo, com o tempo, as impressões de Turow acerca de Morris foram modificando-se a ponto de perceber o excesso de gentileza do professor não como amizade e sim como condescendência. Em algumas aulas, ao explicar a matéria, parecia propositalmente confuso, o que levava a turma a não compreender o que dizia. Frente a isso, ele passava a falar com um tom familiar que sugeria que os alunos eram muito menos instruídos e menos inteligentes. Ocorreu a Turow que Nicky, que fora um famoso jogador de futebol americano, tornou-se professor em busca de um campo onde pudesse vencer (TUROW, 1994).

Ser rigorosa também era uma qualidade da minha professora de francês, a Lily Grego. Indicada pela Denice quando eu precisava me preparar para a realização do exame de proficiência para ingresso no doutorado, Lily foi

uma professora como poucas. Recebia-me semanalmente em sua casa para as aulas, que aconteciam em uma mesa localizada na sala de jantar. Visto que eu só podia fazer uma hora e meia de aula por semana, ela exigia que eu trabalhasse muito em casa realizando leituras e muitas páginas de tarefas, corrigidas ponto a ponto com muita atenção e com suas indefectíveis canetas coloridas. Ao final da correção, uma nota era atribuída e ela se dedicava a explicar-me melhor o que eu havia errado. Eu me esforçava muito para poder dar conta de suas exigências, pois não queria decepcioná-la nem a deixar contrariada. Acho que às vezes eu até me esquecia que objetivo final era passar no exame de proficiência. Diante de seu senso de responsabilidade para com meu aprendizado e do rigor com o qual preparava as atividades e conduzia as aulas, lembro-me de ficar com os olhos marejados quando escutei dela que eu “*estava caminhando a passos de gigante*” no aprendizado da língua francesa. Eu sabia que o elogio era realmente sincero, pois Lily jamais seria condescendente com os meus erros sem deixar de apontá-los e corrigi-los. Ela jamais faria um elogio falso.

## Considerações finais

Cerro. O senhor vê. Conte tudo. Agora estou aqui, quase barranqueiro. Para a velhice vou, com ordem e trabalho. Sei de mim? Cumpro. O Rio de São Francisco – que de tão grande se comparece – parece é um pau grosso, em pé, enorme... Amável o senhor me ouviu, minha ideia confirmou: que o Diabo não existe. Pois não? O senhor é um homem soberano, circunspecto. Amigos somos. Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia.

(João Guimarães Rosa. *Grande sertão: veredas*, 2015, p. 492).

Que potente é poder rememorar! Mesmo que os acontecimentos narrados neste texto

apareçam vez ou outra em meus pensamentos, eu jamais havia tentado ordená-los, tampouco pensar sobre suas reverberações. A iniciativa de tentar, por meio da escrita, reconstruir esses episódios de minha vida escolar, das relações com o conhecimento e dos professores marcantes, permitiu-me refletir sobre os modos como penso minha profissão e sobre aquilo que privilegio quando ensino. Quantas vezes durante as aulas que ministrei, imitei alguns desses professores? Seus modos de ensinar, de gesticular, de falar, suas piadas. Essas memórias, longe de serem desimportantes e banais, estão sempre latentes dando sustentação aos modos como dia a dia desenvolvo meu trabalho junto aos alunos. Elas ajudam a constituir esquemas de intervenção, modos de ação e de improvisação (BOURDIEU, 2013), e trazê-las à tona permite compreender um pouco mais sobre os motivos que nos levam a agir dos modos como agimos. Denice Catani (2001) sugere que, se queremos levar os professores a compreenderem e a dominarem as regras que organizam seus processos de formação, é necessário que esse processo passe pela compreensão sobre as próprias experiências da vida escolar e as formas pelas quais eles próprios foram iniciados nas suas relações com o conhecimento, a aprendizagem ou a leitura. É necessário que na atualidade multipliquem-se discussões que levem em consideração as experiências dos professores e as múltiplas dimensões constitutivas de seu trabalho, sob o risco de que se continue investindo em atividades formativas baseadas no oferecimento de prescrições sobre como os professores devem ou não devem ensinar, com as quais eles nem sempre se identificam e que lhes tiram a autonomia sobre suas escolhas. Se, por um lado, o entendimento de que a atividade docente não possa ser completamente regulada por regras previamente prescritas pareça um pouco frustrante, por outro, ele revela, assim

como afirma José Mário Pires Azanha (1987, p. 77), os professores como autores solitários na sua “atividade criativa de ensinar”. Claro está que durante esse processo de autoria saberes de diversas ordens são mobilizados, sendo nossas histórias pessoais de relações com a escola um deles.

## Referências

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a didática. In: MOLINA, Olga. (org.) **3º Seminário A didática em questão**. v. 1 São Paulo: FEUSP, 1985. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5689508/mod\\_resource/content/2/AZANHA%2C%20J.M.P.%20Uma%20reflex%C3%A3o%20sobre%20a%20did%C3%A1tica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5689508/mod_resource/content/2/AZANHA%2C%20J.M.P.%20Uma%20reflex%C3%A3o%20sobre%20a%20did%C3%A1tica.pdf) Acesso em: 5 abr. 2023.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 11ª Ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 74-82.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 203-230.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **Vida e ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 21-29.

CATANI, Denice Barbara. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**: Didática na escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p. 53-72.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C (Orgs.). **Docência memória e gênero**. 4ª. Ed. São Paulo: Escrituras, 2003, p. 13-46.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Fotos, memória,

identidade: revisitando a infância. In: Mota, Aldenira; PACHECO, Dirceu Castilho (orgs.). **Escolas em imagens**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

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

JULIA, Dominique A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan/jul 2001.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. Traduzido por Belmira Oliveira Bueno. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1995, vol.21, n.2, pp.119-137. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33570/36308>. Acesso em: 5 abr. 2023.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: [https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

RÔNAI, Paulo: Três motivos em Grande Sertão: veredas. In: ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015, p. 13-17.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. \_\_\_\_\_. Grande sertão: veredas. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**; Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod\\_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissionais dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**; Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, n. 13, p. 05-23. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 15 mar. 2023.

TUROW, Scott. **O primeiro ano – como se faz um advogado**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

SILVA, Juliana de Souza. De como a universidade ensina mais do que afirma ensinar: o livro O primeiro ano – como se faz um advogado, de Scott Turow. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez., 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18294/9978>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Recebido em: 05/04/2023

Revisado em: 20/05/2023

Aprovado em: 22/05/2023

Publicado em: 08/06/2023

**Juliana de Souza Silva** é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação da Feusp. Pós-doutoranda em História da Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). *E-mail*: [juped.souza@gmail.com](mailto:juped.souza@gmail.com)