

Flavinês Rebolo Lapo (\*)

***As cartas de Ina von Binzer:  
uma possível contribuição para  
a formação de professores (\*\*)***

(\*) Psicóloga, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e professora na Universidade de Sorocaba – Uniso. Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo.

(\*\*) Texto revisado e ampliado a partir de uma comunicação apresentada no *I Congresso de Ciências da Educação – UNESP/USP*, realizado na UNESP-Araraquara e na FEUSP-São Paulo, em outubro de 1997.

## RESUMO

A educação de futuros educadores foi, e ainda é, em grande parte, centrada em textos pedagógicos. Admitindo-se a existência de outras formações, além da institucionalizada e acadêmica — que também concorrem para a formação do professor — este texto analisa a fertilidade que as histórias de vida podem ter enquanto instrumento didático. Examina-se, também, as possibilidades de utilização do livro de Ina Von Binzer, **Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**, que traz à luz o percurso de vida profissional de uma professora alemã que trabalhou no Brasil no final do século XIX.

## ABSTRACT

*The education of future educators has been and still is, in most cases, focused on pedagogical texts. Considering that there are other forms for the teachers' education, beyond the institutionalized and academic ways, this text analyzes the importance of life experiences as a didactic tool. The possibility of using Ina Von Binzer's letters is also examined, since they bring to light the professional journey of a German teacher who worked in Brazil at the end of the 19<sup>th</sup> century.*



## Introdução

*Quanto ao homem singular, a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que ele como um todo não possa mais ser desviado de sua rota. Em seguida, porém, o educador deve causar-lhe ferimentos, ou utilizar os ferimentos que o destino lhe faz, e quando desse modo tiverem surgido a dor e a carência, pode também, nos lugares feridos, ser inoculado algo novo e nobre. Sua natureza inteira o acolherá em si e mais tarde, em seus frutos, fará sentir o enobrecimento.*

*Nietzsche*

A educação de futuros educadores foi, e ainda é, em grande parte, centrada em textos pedagógicos<sup>1</sup> que, em sua maioria, trazem muitas recomendações pedagógicas. Esses textos, geralmente, estão baseados na pressuposição de que a formação de bons professores está vinculada à aquisição de técnicas e métodos de ensino que garantirão as competências necessárias para o exercício da docência. A grande ou exclusiva utilização desses textos, que “esclarecem o professor sobre ‘o que’ fazer, [que] guiam os seus passos pelo melhor caminho” (Catani, 1991, p. 26), parece destinar-se a atender a primeira tarefa da educação proposta por Nietzsche. Porém, ao serem endeusados, se tornam a “arte consumada da exposição, [que] repele todo o pensamento do vir-a-ser” (Nietzsche, 1991, p. 61), desconsiderando as múltiplas instâncias em que o sujeito é formado e se forma.

A partir de um outro olhar sobre a questão, menos linear no sentido de se admitir existirem outras formações embutidas na formação institucionalizada e acadêmica do professor, é que começam a surgir propostas alternativas, como o trabalho com autobiografias ou histórias de vida, que tem assumido um papel importante não só na pesquisa sobre a educação, sobre os professores e a profissão docente, como também no processo de formação de professores.

---

<sup>1</sup> Não será tratado neste trabalho, até que ponto os textos pedagógicos atendem, satisfatoriamente ou não, à tarefa de formar bons professores ou, ainda, a qualidade e a legitimidade dos textos que mais circulam no meio acadêmico.



## Educação e histórias de vida

Enquanto prática investigativa, o método biográfico (baseado em histórias de vida) propicia o surgimento de novos objetos de estudo na Educação. Um desses objetos é o professor que, nesse caso, passa a ser investigado como pessoa. Esse método vem somar-se aos aspectos estritamente técnicos e profissionais que predominaram nas pesquisas educacionais na década de 80. A abordagem permite, por um lado, o afloramento de fatos e experiências únicas da vida profissional de cada professor e, através da análise desses aspectos singulares, possibilita a explicitação e a compreensão de fatores psicodinâmicos e psicossociais que estruturam os modos de ser e as práticas individuais. Por outro lado, considerando a afirmação de Franco Ferrarotti (1988) de que “todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia”, a análise das histórias de vida possibilita, ainda, que sejam compreendidos alguns processos históricos e sociais mais amplos que contribuíram para constituição do sistema educacional tal como ele se apresenta atualmente.

Enquanto prática de formação, o método biográfico abre espaço para a reflexão, que é fundamental na formação de todo indivíduo, inclusive e principalmente na formação de futuros educadores. Segundo António Nóvoa (1988) a

reflexibilidade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos, [pois] é evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro (p. 115).

Considerando, ainda, como afirma Moita (1992), que “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p. 116), pode-se afirmar que esse método propicia não só um enriquecimento das teorias da educação, como também é de grande valor para a formação e a construção da identidade profissional do professor.

## Vida: história de educações

*As biografias, as histórias de vida, são relatos complexos; constituem teias, filigranas de acontecimen-*



*tos (...). Nelas se entrelaçam (...) tudo aquilo que no processo do viver do homem vai modelando a maneira de ser e o modo de estar no mundo.*

*Maria Helena Cavaco*

Desde o nascimento, o sujeito está inserido em diversos contextos (familiar, social, escolar, profissional) que são responsáveis pela sua formação e é através das relações que mantém nesses contextos e das experiências que vivencia e vai construindo a sua identidade. Nesse sentido, parece ser difícil pensar na formação de um professor sem que se leve em consideração a dimensão de suas experiências pessoais.

A história de vida de um indivíduo põe em evidência o seu percurso de formação, as suas “educações”, o que possibilita o ordenamento de fatos e situações e a atribuição de sentidos aos mesmos, levando a questionamentos e descobertas que podem influenciar o seu modo de ser e de estar no mundo, incluindo-se aí a profissão. A prática docente, geralmente, está muito mais relacionada com as experiências vividas pelo professor enquanto filho, aluno, cidadão, etc. e com as concepções que essas experiências propiciaram, do que com as teorias e técnicas aprendidas no curso específico de formação docente. Muitas vezes, inclusive, quando a teoria não corresponde à vivência do professor (ou futuro professor), ou não é suficiente para guiar as suas ações, pode gerar angústias e inquietações que, com certeza, interferirão na prática docente ou no modo de ser professor.

O relato autobiográfico propicia a descoberta de relações que, normalmente, passam despercebidas ou que, escondidas no inconsciente, impedem que haja um processo reflexivo sobre a própria formação e sobre a formação que se busca dar aos outros. Segundo Dominicé (1988) “as relações marcantes, que ficam na memória são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas” (p. 60). Essas relações, vivenciadas na família de origem, na escola e em todos os outros grupos sociais que a pessoa esteja inserida, vão delineando modos de ser específicos, isto é, determinadas ações serão realizadas ou não, dependendo da maneira como o indivíduo as vivenciou. As relações marcantes que, de algum modo, propiciaram prazer e satisfação tenderão a ser repetidas e as que provocaram descontentamento ou sofrimento, provavelmente serão evitadas. Porém, deve-se considerar que nenhuma relação é boa ou má em si mesma; essa valoração dependerá do momento, do contexto e da fina-



lidade da relação. E, na medida em que o indivíduo se auto-relata, passa a olhar com mais atenção para as situações que viveu e, de algum modo, se redefine e se re-identifica, através do desvelamento e reflexão sobre as “relações marcantes” que experimentou em determinado tempo e espaço.

Para os professores essa reflexão adquire um caráter especial, principalmente por possibilitar o redimensionamento das experiências vivenciadas na escola, pois, diferentemente de outros profissionais que, por certo, também guardam na memória a lembrança da escola que freqüentaram, as imagens guardadas da escola e dos antigos professores adquirem um sentido especial para aqueles que se tornam professores e, em certa medida, estas lembranças estarão determinando suas práticas profissionais. Segundo Lapo (1998),

ao passar para o “outro lado”, ou seja, ao passar do banco de aluna para a cadeira da professora, essas imagens são responsáveis por expectativas e afloram em ações que, talvez deslocadas do espaço e do tempo atual, sejam responsáveis pela insatisfação com o trabalho docente. Ao dar uma aula, desde a preparação até o momento de estar diante da classe, uma série de concepções são colocadas em jogo e, talvez, nessas concepções se possa encontrar a raiz de alguns desencantamentos. (p. 121).

Nesse sentido, a história de vida, ao colocar em evidência as experiências vivenciadas, e permitindo uma reinterpretação do processo de aquisição de conhecimentos e de autonomização, mostra-se um instrumento didático muito fértil para a formação de professores.

No entanto, deve considerar-se que, embora pareça simples propor um trabalho com a história de vida de cada aluno-futuro-professor ou de cada professor, no caso dos programas de formação continuada, o relato da própria vida, visando a explicitar o desenvolvimento intelectual e cognitivo e as relações que marcaram esse processo, isso não é fácil de ser realizado. A reflexão que se faz a seguir é no sentido de propor um caminho, dentre outros possíveis, para se iniciar o trabalho com histórias de vida em um curso de formação de professores.

### **As cartas de Ina von Binzer: as queixas da professora**

Muitas das angústias e inquietações descritas por Ina von Binzer no livro *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã* no



Brasil fazem parte também do cotidiano dos professores de hoje, e aparecem com grande frequência nas salas de aula dos cursos de formação de professores, o que possibilita e facilita o início de uma discussão e da análise de muitas questões relativas à prática docente atual. Algumas das queixas de Ina von Binzer, como as citadas a seguir, soam muito familiares:

“Meus discípulos romanos são realmente muito mal educados e preciso recorrer a variados recursos pedagógicos para tratar com eles. Não posso de modo algum deixar os dois meninos sozinhos, embaixo, trabalhando na sala de estudos...” (p. 108).

“Os pais absolutamente não se incomodam com o comportamento das crianças...” (p. 108)

“Atualmente o meu tesouro está em maré baixa e o meu ordenado no colégio não vai chegar para fazê-la subir...” (p. 89)

Não consigo habituar-me a este ensino superficial; mas, quando começo a aprofundar-me ainda é pior: fico completamente desanimada...” (p. 87)

O fato de, há cem anos, as queixas da professora serem praticamente as mesmas que ouvimos freqüentemente dos professores de hoje possibilita que se coloque em pauta também a seguinte questão: será que, apesar de todos os estudos e pesquisas, todas as reformas realizadas e legislações implantadas na área da Educação, nesse período, a situação continua a mesma? Nada mudou? Se mudou, por que as queixas das professoras continuam sendo as mesmas?

Acima de facilitar o início das discussões sobre as questões de disciplina, interesse e desinteresse dos alunos, os baixos salários, etc., que são explícitas e abundantes dentro do livro e sobre o que muito se tem falado atualmente, há um outro aspecto<sup>2</sup> que pode ser levantado para buscar uma ampliação das possibilidades para se pensar essas questões: a queixa.

---

<sup>2</sup> Esse aspecto que será discutido, a seguir, é apenas um dentre os vários enfoques possíveis que se pode dar à análise das questões levantadas. O fato de permitir múltiplos olhares que possibilitam análises a partir de vários referenciais (históricos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, etc.), faz do texto de Ina von Binzer um instrumento também propício à consecução de um trabalho interdisciplinar, com uma amplitude muito maior do que a proposta aqui.



A queixa é, segundo Esther Moncarz (apud Fernández, 1994, p.109) “uma forma de contraviolência que algumas mulheres exercem quotidianamente, frente à dificuldade de achar modos alternativos que lhes permitam modificar condições de vida opressivas”. Mesmo sendo, por um lado, uma forma de contraviolência, de denúncia, por outro, a queixa é um “lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência” (Fernández, op. cit., p. 107). Geralmente deixa a sensação, em quem a faz, de ter feito o que podia, passando assim a ser um instrumento de manutenção do *status quo*. Enquanto a queixa “funciona como lubrificante da máquina inibitória do pensamento, é favorecida e, às vezes, até promovida, pela própria instituição educativa” (Fernández, op. cit., p. 109).

Pensemos, inicialmente, no processo de feminização do magistério que

ocorreu e, ainda ocorre, nos níveis mais baixos da hierarquia educacional, ou seja, nas salas de aula, na administração das unidades, nas delegacias de ensino, ao passo que a presença masculina mantém-se constante nos escalões de comando do sistema educacional, setores estes de onde partem as tentativas, sempre renovadas, de racionalização do trabalho docente, com vistas ao seu maior controle (Bueno et al., 1993, p. 311),

E, pensando, ainda, em uma sociedade em que o poder está nas mãos dos homens e as mulheres “excluídas dos jogos do poder, são preparadas para deles participar por intermédio dos homens que neles estão envolvidos” (Bourdieu, 1995, p. 165), pode parecer que a única coisa que resta às mulheres-professoras é a aceitação dessa situação, ou, no máximo queixar-se.

É importante, então, que se volte a atenção para a gênese da queixa, ou seja, a dificuldade de encontrar modos alternativos para enfrentar e resolver os problemas cotidianos. No caso específico das professoras, os problemas enfrentados na escola e na sala-de-aula: as relações de poder e afeto, a questão da disciplina/indisciplina, as relações de trabalho, etc.

Se considerarmos que a professora, antes de ser professora, é mulher e, considerando, também, ser bastante significativa, em muitos sentidos, a presença quase que exclusiva de mulheres nas salas de aula e nos cursos de formação, incluir nas discussões questões sobre as “educações” da mulher parece ser fundamental. A história de vida, que põe em evidência o percurso de formação do indivíduo, as suas “educações”, podem levar a um



questionamento e a um redimensionamento desse processo de “vir-a-ser” mulher e, conseqüentemente, “vir-a-ser” professora.

Com a história de vida é possível visitar o passado sob novos paradigmas, o que gera novas perspectivas e interpretações da realidade. Assim, a força de certas ideologias e representações sociais que marcam e determinam o indivíduo e, no caso das mulheres, poderíamos citar, entre outras, a submissão aos jogos de poder, a dependência, a “culpa pelo saber”, que são consideradas naturais e imutáveis, podem ser repensadas, gerando um autoconhecimento e um certo grau de independência, o que é essencial para que se passe da simples denúncia ao juízo crítico, da simples queixa à ação reflexiva.

### A força do texto prescritivo<sup>3</sup>

Um outro aspecto a ser considerado é o de que a utilização de textos autobiográficos na formação de professores, além de oferecer uma leitura muito mais agradável do que a que é oferecida por um texto prescritivo, traz à luz um percurso de vida e de formação que, ao serem lidos, podem provocar questionamentos, comparações com a sua (do leitor-aluno) própria vida e, quiçá, o estímulo para a escrita da própria história.

Nesse sentido, o livro *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, de Ina von Binzer, mostra-se um texto muito rico. A autora, uma professora alemã que vem ao Brasil no final do século passado para dar aulas aos filhos de um fazendeiro de café, escreve cartas a uma amiga que ficou na Alemanha, contando as suas experiências aqui no Brasil. O fato de serem cartas, escritas em um tom, às vezes, íntimo e, também, o fato de descreverem paisagens brasileiras e o modo de vida no Brasil do final do século XIX, tornam a leitura do livro muito prazerosa. Por outro lado, a autora deixa transparecer muitas angústias e inquietações a respeito de seu trabalho como professora que são uma decorrência de sua formação baseada em prescrições, como se pode notar no trecho a seguir:

---

<sup>3</sup> Por texto prescritivo estou me referindo aos textos pedagógicos que, segundo Catani (1991), como já citado anteriormente, “esclarecem o professor sobre ‘o que’ fazer, [e que] guiam os seus passos pelo melhor caminho” (p. 26).



Querida Grete!

Você sabe quem afundei hoje nas profundezas mais profundas de minha mala? O nosso Bormann, ou melhor, as suas quarenta cartas pedagógicas que não têm aqui a menor utilidade. E confiava tanto nelas! Durante a viagem quando me assaltava o receio de não chegar a um entendimento com os meus alunos brasileiros, lembrava-me sempre do livrinho prestimoso, entre meus apetrechos de viagem, e sentia-me logo mais calma, dizendo-me: "faça assim"!... E agora? Grete: creio que o próprio Bormann não saberia muitas vezes como agir aqui... Sinto-me desorientada entre tantas coisas inatingíveis mas patentes e sempre presentes! (p. 22)

Mesmo afundando "nas profundezas mais profundas" de sua mala, as quarenta cartas pedagógicas do Bormann, logo nos primeiros dias de trabalho, a vontade de retomá-lo persegue a autora, ainda, por algum tempo. Isso fica claro quando, um ano depois de ter escrito o trecho acima, em outra carta escreve: "Várias vezes tive a tentação de ressuscitar o Bormann, porém, depois, deixei-o definitivamente onde está, porque sei que nele encontraria inúmeras censuras a mim." (p. 79)

O que seria tão censurável, em sua prática docente, que a faz recusar definitivamente o texto tido, a princípio, como salvação? Essas ações censuráveis, se levadas em conta as diferenças socioculturais, talvez não fossem tão censuráveis assim. Porém, a questão que se coloca é muito mais relevante que as ações censuráveis da professora-autora, ou seja: a força que o texto prescritivo possui. De onde vem essa força, que impõe ao professor um sentimento de culpa, de estar fazendo algo censurável, sem que haja um espaço alternativo? Cabe, aqui, salientar que essas angústias e inquietações, advindas de seu trabalho como professora, extrapolam o "eu" profissional, atingindo o "eu" pessoal, moral e ético.

Segundo Bueno et al. (1993),

dentre os processos de domesticação da memória, um dos processos mais visíveis na época moderna, é a domesticação que passa pela escrita. A escrita, antes de ser um meio de difusão de conhecimento, de uma perspectiva ou uma literatura, é um meio de controle de bens e de pessoas. A escrita, e mais fortemente, a publicação impressa, significa a rarefação criteriosa de interpretações, de experiências e de pessoas que merecem vir a público e exercerem *ipso facto* função de autoridade (p. 306).



Mesmo estando as autoras, com este trecho, respondendo às críticas que são feitas ao caráter subjetivo das fontes históricas apoiadas na palavra, no depoimento e na história de vida, parece ser possível, a partir dele, esboçar uma resposta para a pergunta: de onde vem a força do texto prescritivo? Poderíamos dizer que um texto publicado, independentemente de sua legitimidade, expõe e divulga com certa autoridade idéias que, não raro, passam a ser aceitas como legítimas e passam também a determinar as ações das pessoas.

Ainda assim, esta resposta parece não ser suficiente, pois o modo de apropriação e de uso de um texto por um indivíduo é muito particular, e outras instâncias, além da legitimidade e autoridade do texto escrito, como por exemplo as relações com o transmissor e com o autor do texto, os valores interiorizados no processo de socialização e de escolarização, etc., com certeza auxiliam na construção dessa força que o texto possui. Nesse sentido, o processo de reflexão que as histórias de vida propiciam pode ser muito útil, pois, ao possibilitar um redimensionamento dos próprios sentimentos e dos modos de se relacionar com o texto, com certeza fornecerá ao futuro professor subsídios para buscar soluções alternativas em sua prática docente.

### Considerações finais

A importância dos cursos de formação inicial, bem como a importância das leituras e do estudo sistematizado que esses cursos propiciam é indiscutível, embora possa ser discutida, como se tem feito muito nos últimos anos, as suas qualidades em relação às disciplinas e aos conteúdos oferecidos, às leituras que devem ser propostas e exigidas, ao tempo de duração, etc. Mas há um aspecto que, embora já há algum tempo venha fazendo parte das discussões sobre o que é essencial para a formação do professor, só muito timidamente tem se constituído em uma prática dos cursos, ou seja, o processo global de formação de cada pessoa. Assim, quando esses cursos deixam de abrir espaços para a reflexão sobre o processo, a partir do qual cada um se tornou o que é, acabam por negligenciar um aspecto fundamental da formação profissional, especialmente quando o objeto de trabalho desse profissional será a formação de outros indivíduos.

A construção de uma identidade profissional não está vinculada apenas aos cursos de formação. O construir-se professor começa antes mesmo



do início da escolarização, antes da entrada na escola, com as “brincadeiras de escolinha”, muito comum entre as crianças, e que é uma forma de aprender a ser, um modo de experimentar e treinar comportamentos adultos que poderão ser perpetuados. Isso continua com as relações vivenciadas na escola que, além de propiciar a aprendizagem de conteúdos, é um local privilegiado para se aprender comportamentos e modos de ser.

É nesse sentido que, quando se pensa na construção profissional como um processo dinâmico e determinados por múltiplas instâncias que o trabalho com as histórias de vida ganha relevância, pois permite um redimensionamento de tudo que foi vivenciado e que, de uma forma ou de outra, contribuirá para a construção de um modo de ser professor. Dentro desta perspectiva e considerando, como já foi dito, que não é fácil para alguém narrar-se, ou narrar o seu percurso de formação intelectual, é que se propõe, como uma forma de iniciar um trabalho mais amplo e profundo a partir da história de vida de cada aluno, a utilização de textos como o de Ina von Binzer.

## REFERÊNCIAS

1. BINZER, Ina von. **Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
2. BOURDIEU, P. A Dominação Masculina. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.
3. BUENO, Belmira et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.
4. CATANI, Denice B. Pedagogia e museificação. **Revista USP**, p. 23-26, dez./jan./fev., 1990-1991.
5. CAVACO, M. H. **Ser professor em Portugal**. Lisboa: Teorema: 1993.
6. DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
7. FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1994.
8. FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.



9. LAPO, Flavinês R. Dos bancos escolares à cadeira da professora. In: BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C.P. (org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.
10. MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformações: vidas de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.