

Errata

"A representação identitária no professor de História: um estudo com depoimentos orais"

Página	Onde se lê	Leia-se
41	Dessa forma, muitas vezes, a opção por um curso se trilhou outros caminhos. . .	Dessa forma, muitas vezes, a opção por um curso trilhou outros caminhos . . .
49	. . . uma vez que lá se instalaram a Academia da Força Aérea e o Primeiro Regimento de Carros de Combate uma vez que lá se instalaram a Academia da Força Aérea e o Segundo Regimento de Carros de Combate . . .
53	. . . comprometida com o trabalho escolar e como desempenho de alguns papéis comprometida com o trabalho escolar e com o desempenho de alguns papéis . . .
61	É necessário, em primeiro lugar, estar pronto para ouvir, muito mais do que para falar.	É necessário, em primeiro lugar, estar pronto para ouvir, muito mais do que para falar.
65	. . . preocupada com os riscos que os nomes verdadeiros poderiam trazer à intimidade das entrevistadaas. preocupada com os riscos que os nomes verdadeiros poderiam trazer à intimidade das entrevistadas . . .

Silvia Helena Orlandelli

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Silvia Helena Orlandelli e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 3/10/88 SP

Assinatura: _____



A representação identitária no professor de História: um estudo com depoimentos orais

0187288

Universidade Estadual de Campinas

Campinas - 1998



UNIDADE	8C
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	OR.S.P.
V	EX
TOMBO BC/	35747
PROC.	395/98
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	05/11/98
N.º GFD	

CM-00118206-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Or5r Orlandelli, Silvia Helena.
A representação identitária no professor de História : um estudo com depoimentos orais / Silvia Helena Orlandelli. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Ernesta Zamboni.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Identidade. 2. Professores - Formação. 3. Professores - Depoimentos. 4. História -- Estudo e ensino. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ernesta Zamboni.

Comissão Julgadora:

deput.
Paulo
Ronsec

Este trabalho dedico

Ao Felipe, meu filho, por ser tão querido.

Ao Orlando,
pelo amor compartilhado tão devagar e urgentemente.

Aos meus pais, Dario e Nadja, por nossa família, pela comida gostosa e pelo colo
sempre quente.

Agradecimentos especiais

Aos meus irmãos, Cé e Tchê,
por todos os momentos que os tive ao meu lado,
minha amizade e amor.

Ao Celso, à Cynthia, às minhas meninas Juliana, Camila, Marília, Giulia,
e aos avós Catarina e Arthur (em memória).
Pelo sentido de tantas coisas na vida.

À Therezinha (em memória),
Professora de vida e escola,
pelos ensinamentos.

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas importantes nesta trajetória aqui descrita. Algumas, por seu envolvimento pessoal, outras, pelo profissionalismo.

Começo pela Ernesta, minha orientadora, que apoiou sempre a realização desta pesquisa, pela pessoa inteira, honesta e franca que é, profissional competente que acreditou na minha capacidade de aprender.

Ao Orlando, pelo empurrão inicial para iniciar o Mestrado e por compartilhar com entusiasmo de cada etapa vencida. Em seguida, agradeço ao Felipe, meu filho, que apoiou meu esforço e aprendeu, aos poucos, a entender minhas possibilidades de presença.

Agradeço também à Profa. Agueda B. Bitencourt e ao Prof. Ezequiel Teodoro da Silva, que participaram no processo de qualificação, com ricas sugestões para fazer melhor.

Ao pessoal do Grupo de Pesquisa do Ensino de História da UNICAMP, com o qual pude dividir dúvidas e certezas.

Às professoras entrevistadas, pelo germe do trabalho.

Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Há uma tendência dentro da História de se abandonar os grandes modelos explicativos (macro-história) em favor de análises mais particularizadas (micro-história) para, a partir daí, buscar-se explicações mais totalizantes.

A nova história, tendência historiográfica dos anos 60-80, é, sem dúvida alguma, representativa desse movimento. O social e cultural passaram a ter grande importância, remetendo-se para o cotidiano de pessoas ou pequenos grupos representativos. Os limites da história tiveram seus horizontes ampliados na medida em que foi possível explorar as experiências históricas de homens e mulheres comuns, cuja existência é tão freqüentemente ignorada.

O cotidiano, por sua vez, não é visto simplesmente como ilustração, mas sim, como recurso analítico. Vai-se atrás dos rastros, dos pêlos, das marcas, dos sinais deixados pelo caminho das pessoas, para compreender os elementos que, manifestados em seus fazeres, contenham o geral.

Diante desta perspectiva, este trabalho busca no cotidiano de duas professoras de História, qual o significado de ser e estar na profissão docente, através da recuperação da representação que fazem da identidade profissional.

Partindo de pressupostos da psicologia social, que define identidade como elemento que está em constante construção pela atividade social e que se personaliza segundo os valores, idéias e princípios do indivíduo, e, entendendo representação como uma construção mental, subjetiva, que a pessoa faz sobre aspectos de uma realidade vivida, procurei trilhar com o entrevistado um percurso

sobre sua vida profissional e pessoal, recuperando valores culturais e sociais que foram sendo construídos.

Trata-se de um caminho feito de lutas e conflitos, avanços e retrocessos, dores e amores e que revelam os sujeitos concretos que constroem cotidianamente a educação escolar.

SUMÁRIO

Introdução.	1
PRIMEIRA PARTE	
Capítulo 1 - Sua Identidade, por favor!	12
Capítulo 2 - Das escolhas que fiz	47
SEGUNDA PARTE	
Capítulo 3 - Quero ouvir sua voz professor.	61
Um diploma, uma escada	66
Um sonho de liberdade	98
TERCEIRA PARTE	
Capítulo 4 - O profissional e o pessoal	137
A construção do ser professor	142
Considerações Finais.....	184
Bibliografia	191

INTRODUÇÃO

É PRECISO DIZER DE QUE LADO ESTAMOS . . .

Este é um trabalho sobre professores de História que exerceram e ainda exercem esta profissão, preferencialmente nas últimas décadas do século XX (anos 60 a 90). Parto, portanto, daqueles que fazem parte diretamente do ensino e que, através de seus fazeres, muitas vezes, determinam os rumos do ensino de História.

Os contornos que tomaram esta pesquisa dizem respeito à minha própria trajetória profissional como professora de História do ensino fundamental e médio e como assistente técnico-pedagógica da Delegacia de Ensino de Pirassununga, durante mais de dez anos. Havia uma vontade de aliar neste trabalho duas grandes paixões: a História, minha área de formação, e a educação, com a qual tive maior contato neste trabalho realizado junto à Delegacia de Ensino.

Como Assistente Técnico-Pedagógica, trabalhava no processo de formação dos professores de História e, na busca pela realização de um trabalho que contribuísse para a melhoria da qualidade do ensino desta área, pude perceber que, das diversas maneiras de se abordar o ensino de História, a literatura, voltava-se muito para questões teórico-metodológicas, estudos de psicologia sobre a questão da aprendizagem, procedimentos de sala, ora separadamente, ora em conjunto.¹

Sobre os professores, em especial os de História, enquanto personagens

¹ A série "Idéias", editada pela F.D.E. (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), de grande circulação na rede de ensino estadual de São Paulo, é exemplo destas abordagens.

principais, havia poucas e recentes publicações² voltadas para antigos professores.

Faltava conhecer o professor de hoje, o seu perfil, suas preferências e negações, suas ansiedades e realizações. Os estudos sobre professores, só agora passaram a ser fonte de pesquisa no Brasil.

FONSECA (1997), ao citar Nóvoa, confirma esta constatação: "durante muito tempo, especialmente no pós-Guerra, 'se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino, para além dos professores, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica'. . . O autor considera, no campo da literatura pedagógica, a publicação da obra *L'enseignant est une personne*, de Ada Abraham, em 1984 (Paris, ESF), o ponto de viragem das pesquisas. A partir daí, segundo ele, ainda cresceram enormemente os estudos (na Europa, nos EUA e no Canadá) sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou seus desenvolvimentos pessoais. . . No Brasil, as pesquisas são incipientes".

Tento, então, percorrer um caminho, reconhecendo o professor enquanto pessoa, procurando recuperar a voz e a vez daqueles que "supostamente" padecem de um dia-a-dia opaco e sem perspectivas.

Das questões ligadas ao magistério, a que aparecia com maior frequência era a que apontava para uma chamada "crise de identidade". Tanto na produção nacional como na internacional (NÓVOA, 1991, ESTEVE, 1991, ENGUITA, 1991,

² São exemplos os trabalhos: *Educação como Apostolado: História e Reminiscências (1930-1970)*, de Elza Nadai (1991) e *Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida*, de Selva Guimarães Fonseca (1997).

SILVA, 1995), o problema parecia incomodar a todos.

Seria possível falar numa identidade profissional genérica, para todos os professores ou seria melhor se pensar num processo de construção que levasse em conta a experiência pessoal de cada um?

Fui, então, buscar na psicologia social a resposta à questão da identidade, de como ela se conforma nas relações sociais do indivíduo, limitando ou ampliando possibilidades individuais.

Era preciso também localizar o porquê desta crise de identidade no magistério e quais os fatores que a estariam provocando. Procurei, então, localizar problemas que estariam interferindo na relação profissional do professor. Não são poucos e nem fáceis de serem solucionados se não houver vontade política para isto.

Como a bibliografia apontava para a identidade como um fator que é gerado nas relações sociais mas que tem um forte caráter pessoal, privilegiei o que se chama de representação dessa identidade, entendendo representação como uma elaboração mental, subjetiva, do indivíduo sobre uma situação concreta da realidade vivida.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo buscar os elementos que possam caracterizar a representação da identidade no professor de História nos dias de hoje. Vivemos um final de século que exige do professor novas competências, novas formas de enfrentar a sua profissão, novos desafios, e, sem conhecer o professor real, aquele que está cotidianamente na sala de aula, é difícil se falar em ensino e educação escolar.

GIROUX (1997) tem contribuído neste debate, apontando novos rumos para

o papel do professor como aquele que deve compreender o ensino como uma forma de política cultural, um empreendimento pedagógico. No seu ponto de vista, os agentes humanos possuem a capacidade de refazer o mundo tanto através da luta coletiva no e sobre o mundo material, quanto através do exercício de sua imaginação social.

Aponta, então, para uma nova expectativa do professor como um intelectual transformador, capaz de participar dos debates públicos com seus críticos. “É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.” (GIROUX, 1997).

Desta forma, o papel reduzido de treinamento de habilidades técnicas deve ser ampliado para a educação de uma classe de intelectuais, vital para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. “Os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.” (GIROUX, 1997)

Dota, então, os agentes sociais da capacidade de transcender à situação histórica de sua cultura herdada. Para este autor, os indivíduos não sucumbem à inevitabilidade de uma tradição que os mantém prisioneiros de idéias ou ações fixas, mas são capazes de usar o conhecimento crítico para alterar o curso dos eventos históricos.

Será que os professores de História de hoje têm a dimensão deste papel social ? Será que possuem um projeto educacional e político capaz de levar a cabo

a transformação para uma sociedade verdadeiramente democrática?

Na busca pela representação identitária dos professores de História, em princípio, podia parecer tudo muito tranqüilo: o bom e velho questionário, aplicado numa amostra de grande espectro, provavelmente daria conta do recado. No entanto, alguns eixos norteadores da historiografia mais recente pareciam atender melhor as minhas expectativas.

Há uma tendência dentro da História de se abandonar os grandes modelos explicativos (macro-história) em favor de análises mais particularizadas (micro-história) para, a partir daí, buscar-se explicações mais totalizantes, num esforço de procurar a universalidade da célula e a particularidade do cosmos (GINZBURG, 1989).

A nova história, tendência historiográfica dos anos 60-80, é, sem dúvida alguma, representativa desse movimento. O social e cultural passaram a ter grande importância, remetendo-se para o cotidiano de pessoas ou pequenos grupos representativos. Os limites da história tiveram seus horizontes ampliados na medida em que foi possível explorar as experiências históricas de homens e mulheres comuns cuja existência é tão freqüentemente ignorada. Em outras e poucas palavras: procura-se ver a história do ponto de vista do soldado raso e não só do grande comandante (SHARPE, 1992). Novos temas, também, foram incorporados na pesquisa histórica como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, os gestos, os odores, a feminilidade, ignorados até recentemente (BURKE, 1992).

O cotidiano, por sua vez, não é visto simplesmente como ilustração, mas, sim, como recurso analítico. Vai-se atrás dos rastros, dos pêlos deixados pelo caminho das pessoas, para compreender os elementos que, manifestados em seus

fazerem, contenham o geral. Enfim, passou-se a se dar importância à ação dos sujeitos, buscando a universalidade, portanto, nesses sujeitos coletivos.

“É uma preocupação com o mundo da experiência comum (mais do que com a sociedade por si só) como seu ponto de partida, juntamente com uma tentativa de encarar a vida cotidiana como problemática, no sentido de mostrar que o comportamento ou os valores, que são tacitamente aceitos em uma sociedade, são rejeitados como intrinsecamente absurdos em outra.”, resume BURKE (1992).

Assim, a idéia deste trabalho, começava a ganhar seus contornos com a possibilidade de trazer à tona o cotidiano de professores e seus fazeres, como objeto de estudo e análise.

Foram fundamentais leituras como as de GINZBURG (1989), BURKE (1992), DARNTON (1986) e HUNT (1992), historiadores sociais e culturais, com os quais pude me familiarizar ao tema.

De outro lado, a discussão atual em torno do uso da história oral como recurso metodológico nas pesquisas em educação era outro grande incentivo. Procurei, então, aportes teóricos que pudessem me auxiliar neste trabalho. THOMPSON (1992) foi fundamental, desde a formulação do projeto, propriamente dito, até a interpretação das falas.

Há, no entanto, uma distinção entre o que se chama de história oral de vida e depoimentos orais. Na história de vida o pesquisado é indagado sobre sua vida, com relatos feitos livremente. Uma vez que não se sabe por onde o relato pode ir, as perguntas não são formuladas antecipadamente ou, pelo menos, não as são de forma rígida. No caso de depoimentos orais, as entrevistas são dirigidas para uma determinada temática; são relatos, falas restritas a determinados períodos ou temas,

devidamente construídos em situação de entrevistas. Não há uma preocupação com a veracidade objetiva dos fatos, mas com aquilo que o depoente conheceu, vivenciou, sofreu, enfim, com a experiência vivida no cotidiano.

Sendo assim, utilizei-me de um roteiro de perguntas que nortearam as entrevistas para aquilo que era essencial.

Procurei, de outro lado, leituras sobre biografias e autobiografias, gênero literário de produção considerável nos últimos tempos, com a preocupação de extrair deles aspectos da história social, do modo de vida de personagens situados em diferentes lugares na sociedade e no tempo. A preocupação maior estava no exercício da leitura de textos biográficos, procurando conhecer e compreender as relações sociais e culturais do biografado, analisando o lugar a partir do qual o biógrafo produz o seu trabalho. No horizonte destes estudos estavam as instituições encarregadas da formação e da cultura.

Não estive voltada apenas para biografias de grandes personalidades, mas, fui de Kafka (1964), Sartre (1964), Lilian Hellman (1981) até a leitura de biografias de presidiários (ABBOTT, 1981). Parecia claro que todos, com suas alegrias e tragédias, tinham muito a falar. Por que não o professor?

Diante da riqueza dessas questões, ficaram algumas certezas: não pretendia, no meu trabalho, simplesmente fazer um levantamento estatístico das preferências e desencantos do magistério. Chegar a constatações matemáticas, reduzindo a riqueza da narrativa, suprimindo a experiência de vida profissional de professores que têm muito o que falar, era cair num reducionismo que eu mesma criticava.

Passei, então, a pensar num magistério, que deveria ter voz e vez, capaz de dizer o que é e como é que se exerce a profissão docente nos dias de hoje. Por

isso, a opção metodológica por coletar depoimentos orais, ligados à história de vida profissional de professores.

A proposta é a "de compreender o professor como pessoa, na estrutura de relações onde produz e se produz, na sua relação com o mundo, com a História e sua própria história, consigo mesmo." (CAVACO,1991). NÓVOA (1995: 24) vem colaborar: . . . "a possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante".

Sem deixar de estar atenta à realidade que vive a escola e o professor neste momento, quis menos desculpas pelo que não tem sido feito e mais explicações do como e porquê é feito. Mesmo porque, em qualquer forma de exploração, as resistências aparecem e, sem dúvida, é na capacidade de resistência do professor que deve estar todo o seu potencial criativo, já que se faz capaz de permanecer em sala de aula mesmo com possíveis contrariedades.

Diante da tendência de trabalhos em educação que lidam com biografias, autobiografias e histórias de vida de professores, NÓVOA (1995), procurou classificá-los segundo os objetivos que atendiam, já que existe uma profusão de interesses, de concepções e de estratégias que se acomodam nestas designações.

Este trabalho está dentro daquilo que NÓVOA chama de "objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação *versus* profissão (de professor). . . que aponta no sentido da transformação da profissão docente. . . Sua operacionalização é feita na perspectiva de os professores se assumirem como profissionais dotados de largas margens de autonomia."

CUNHA (1988) contribui para o coro: “O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação”.

Depois de coletados os depoimentos, BARDIN (1995) foi de grande importância. A proposta da autora é procurar, através da análise do conteúdo do depoimento, aquilo que pode estar escondido na mensagem: “Não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (BARDIN, 1995).

Assim sendo, procurei, através da análise do conteúdo dos depoimentos, inferir sobre as mensagens, interpretando-as.

Diante dessa perspectiva, este trabalho compõe-se de três partes. Na primeira, dividida em dois capítulos, discuto o que se define como identidade e, mais especificamente de identidade profissional no magistério, e também localizo em que tempo vive o magistério hoje, a situação profissional dos professores de História, tendo em vista os problemas e desafios. No segundo capítulo, defino as escolhas feitas para esta pesquisa como: o local, o número e o porquê das profissionais entrevistadas. Numa segunda parte (Capítulo 3), cabe a fala das professoras e seus relatos sobre suas experiências profissionais. Na terceira parte (Capítulo 4), faço a discussão e a análise das falas, tecendo uma relação entre a primeira e a segunda parte do trabalho e, finalmente, chegando às considerações finais.

Dentro de um modelo de história social, busco elementos que possam ser representativos daquela categoria e, em sendo personagens que vivem e sofrem o

magistério, reflitam situações que podem ser estendidas, ou não, para todo o grupo.

O trabalho desenvolve-se na cidade de Pirassununga e reflete vivências e situações vividas nesta cidade por duas professoras, em diferentes tempos e lugares. Protagonistas que podem e devem encarar o magistério de maneiras diferenciadas. Reside aqui a dimensão do trabalho: é na heterogeneidade de vivências e experiências, que convive o magistério, que pode estar se formando um novo modelo de identidade. Afinal, como diz THOMPSON (1981), os conceitos não estão fechados em si mesmos, eles são construídos historicamente por homens de carne e osso. E são esses homens que vão aparecer aqui.

A condição de ser professor é vivida e, como tal, é pensada e interpretada, marcada por histórias particulares vivenciadas em espaços e momentos históricos diversos.

PRIMEIRA PARTE

Capítulo 1

SUA IDENTIDADE, POR FAVOR !

BLANCO

Me vejo no que vejo

Como entrar por meus olhos

Em um olho mais límpido

Me olha no que eu olho

É minha criação

Isto que vejo

Perceber é conceber

Águas de pensamento

Sou a criatura

Do que vejo

Octávio Paz

Quantas e quantas vezes, ao terminar o preenchimento de um cheque ou de um formulário, nós nos deparamos com o balconista que nos solicita a apresentação da chamada “carteira de identidade”. Se a temos, significa que fazemos parte do grupo de milhões de brasileiros que possuem cidadania e, portanto, estamos aptos a responder e nos responsabilizar por aquelas informações que estão sendo prestadas. Significa mais: se temos cidadania brasileira, dividimos um mesmo território, temos uma língua que nos facilita a comunicação, enfrentamos pacotes econômicos, salários mínimos, preços. Banhamo-nos no mesmo oceano, comemoramos o mesmo carnaval, torcemos pelo mesmo time de futebol na Copa do Mundo.

Possuir uma identidade é fazer parte de um grupo. É um referencial para nossa vida e nos explicamos por ela. Perder essa identidade é nos jogar fora do mundo, para a estratosfera. Quem já não ouviu falar de imigrantes que entram em profunda depressão ao deixarem seus países de origem? Isto porque deixam para trás familiares, grupos de convivência e toda uma cultura representada por valores, idéias e costumes.

Tomo, em princípio, o termo identidade da psicologia social, dos estudos de CIAMPA (1995), LANE (1981) e das referências de Antonio Nóvoa sobre a construção da identidade.

A formação de uma identidade se dá ao longo das nossas experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis que assumimos ao longo da vida. Vale dizer que o homem não é um ser acabado, pronto, mas, está em constante mutação, em crescimento permanente para a frente e para os lados.

CIAMPA (1995) esclarece: “A identidade se concretiza na atividade social. O

mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa”.

Em princípio, a identidade pode até ser pressuposta já que o indivíduo, com seus fatores biológicos e psíquicos, encontra-se inserido num grupo social desde o seu nascimento. Toda a sua vida “será caracterizada pela inserção em grupos sociais, necessários para sua sobrevivência, além de outros, circunstanciais ou esporádicos.” (LANE, 1983).

Todo grupo social estabelece normas, padrões de comportamentos que visam à garantia da manutenção do grupo. Algumas dessas regras são mais sutis, outras mais rígidas, outras ainda, instalam-se como leis, passíveis de punição por autoridades institucionalizadas. Em relação a todos, existem expectativas de comportamentos mais ou menos definidos e “quanto mais a relação social for fundamental para a manutenção do grupo e da sociedade, mais precisas e rígidas são as normas que a definem.” (LANE, 1983)

Portanto, tem-se uma série de expectativas, condições sócio-históricas e representações prévias que parecem ser preexistentes ao indivíduo. Na medida em que essa identidade é posta à prova pelo indivíduo em sua vivência, assumindo outras configurações, ela se personaliza, diferenciando-se dos outros. (LACERDA, 1996).

“O viver em grupos permite o confronto entre as pessoas e cada um vai construindo o seu “eu” neste processo de interação, através de constatações de diferenças e semelhanças entre nós e os outros. É neste processo que desenvolvemos a individualidade, a nossa identidade social e a consciência-de-si-mesmo.” (LANE, 1983)

Portanto, devemos entender a identidade como algo que é dado nas relações sociais mas, que possui um caráter pessoal, individual. “A identidade é uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.” (CIAMPA, 1992).

LACERDA (1996) define identidade como “tudo aquilo que o sujeito experimenta (sente, interpreta e anuncia) como sendo eu, por oposição àquilo que experimenta como não-eu (aquilo que é meu, aquilo que é do outro, aquilo que é outro).”

No entanto, essa individualidade estará sempre cerceada, pois, “podemos fazer todas as variações que quisermos, desde que as relações sejam mantidas, isto é, aquelas características do papel que são essenciais para que a sociedade se mantenha tal e qual.” (LANE, 1983)

Para THOMPSON (1981), a identidade vai se formando conforme vamos aderindo ao ideário pertencente a um determinado grupo ou classe social. Para tanto, ao longo de nossas vivências, vamos adquirindo várias identidades: religiosa, profissional, político-partidária, fazemo-nos mães e pais. São essas várias identidades que vão, ao longo do tempo, tornando-nos a pessoa que somos.

Portanto, identidade, convive na interface do individual e do social.

É um processo longo e inacabado e “só tem razão de ser no horizonte da conquista da autodeterminação, auto-suficiência, independência e autenticidade dos sujeitos em sociedade. Em função dos objetivos mesmos dessa conquista é importante verificar até que ponto o contexto histórico-social, de onde provêm as determinações do ser humano, facilita ou dificulta as vivências necessárias ao

desenvolvimento dos componentes - essenciais e acidentais - que configuram uma identidade". (SILVA, 1995)

Entendendo a identidade como algo que se processa pelo indivíduo nas relações sociais, passo agora a refletir sobre a construção da identidade profissional dos professores, isto é, como é que cada um se tornou o professor que é hoje? Que percursos foram trilhados? Que valores foram sendo adquiridos?

A escolha por uma profissão não é sempre feita de maneira tranqüila. Imposições familiares e econômicas, traços psicológicos, afetividades, aliadas às oportunidades que surgem, enfim, fatores internos e externos, nos impulsionam por este ou por aquele caminho. É da conjunção desses fatores que fazemos uma opção profissional. Ninguém nasce médico, advogado, carteiro, lavrador.

Quantas crianças, ao responderem à clássica questão "O que você vai ser quando crescer?", não respondem: - "Professor(a)". Parece uma brincadeira divertida para as crianças o ato de ensinar. Estar com crianças e adolescentes, brincar com o giz na grande lousa, com canetinhas coloridas, colocar certo e errado no trabalho dos outros, ensinar, conversar e até repreender, parece um mundo cheio de encantamento pelo poder e diversão que a profissão docente confere. O ato de ensinar é, por si só, extremamente sedutor.

Nos dias de hoje e no mundo adulto, a opção pelo magistério nem sempre é feita com a mesma tranqüilidade e ilusão das crianças. O que faz com que as pessoas optem pelo magistério ainda é uma gama muito variada de condições. SILVA (1995), num trabalho sobre identidade profissional no magistério de 1º Grau, pesquisou entre os professores as razões que levam uma pessoa a ser professor. O resultado foi este: "gosto/vocação, crença na educação como meio de

transformação, predestinação na época da formatura, opção/vontade pessoal, sonho de criança, idealismo, necessidade de dinheiro, necessidade de ocupação e trabalho como ser humano”.³

Percebe-se que as falas estão impregnadas por um idealismo que, muitas vezes, não respondem a uma opção consciente. Não optamos por uma profissão apenas para satisfazer nosso sonho de criança. Tampouco somos “predestinados” para o magistério, o que daria um tom um tanto quanto sacerdotal para a profissão, reforçando estigmas perigosos. Além disso, podemos “transformar a sociedade” em outras instituições.

Não aparecem respostas que apontam para o magistério, por exemplo, como uma profissão em que o gosto pelo estudo e leitura poderiam ser contemplados por habilidades de comunicação percebidas, ou, então, pelo compromisso político ou posicionamento crítico frente à educação.

Apesar do porquê da opção pelo magistério ser de grande importância no processo de identidade, entendo que é no fazer diário, no cotidiano do trabalho, que a identidade vai se constituindo com maior profundidade. Ter entrado no magistério por opção ou não, não determina *a priori* o meu desempenho ou a minha identidade com esta profissão, já que identidade é processo em contínua metamorfose. NÓVOA (1995), reforça esta idéia dizendo: “é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar

³ “gosto/vocação (73,25%) crença na educação como meio de transformação (5,81%), predestinação na época da formatura (4,93%), opção/vontade pessoal (3,48%), sonho de criança (2,32%), idealismo (2,32%), necessidade de dinheiro (2,32%), necessidade de ocupação e trabalho como ser humano (1,16%)”.

mudanças.”

Resta saber o que a literatura tem apontado sobre identidade profissional no magistério.

Entendendo a identidade sempre como um processo, em permanente construção, NÓVOA (1995) coloca luzes sobre essa questão, falando dos três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: “A de adesão, A de acção, A de autoconsciência”.

- “A de adesão” porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens.

- “A de acção”, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. . .

- “A de autoconsciência”, porque, em última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica são intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Utilizo-me também da definição da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE)⁴: “tem a docência como base de sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades

⁴ Anfope. Documento final do IV Encontro Nacional, 1989.

educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere”.

O trabalho de FONSECA (1997) define, com maior precisão, a natureza do trabalho docente na área de História. Para ela, “o historiador que exerce o trabalho pedagógico é um educador, um profissional docente, cujo ofício consiste no domínio e na transmissão de um conjunto de saberes através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, proveniente de diversas fontes. É constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência.”. Portanto, a prática docente leva a uma tarefa permanente de atualização de um conhecimento que nunca se esgota.

Baseados nestes estudos, podemos dizer que um professor de História, para que assim possa ser chamado, deve ter a docência como base de sua atividade profissional, isto é, deve exercê-la pautado num conhecimento adquirido e que está em permanente mudança, em função dos novos estudos. Que domina não só o conhecimento específico de sua área mas também os procedimentos pedagógicos necessários para a transmissão desse conhecimento. Que se utiliza de sua experiência docente, para aperfeiçoá-la. É um sujeito inquieto, investigativo, que visa a um trabalho de qualidade.

Creio ser necessário acrescentar três outras facetas da identidade:

a) a dimensão política do trabalho pedagógico, que é sempre um ato transformador

(por menos que se queira ou que se espere). Muitos professores, diante das dificuldades que a profissão impõe, colocam a possibilidade de “transformar mentalidades”, de contribuir para a construção de uma nova cidadania, como fator que os segura na profissão. (SOUZA, 1996).

É certo que “ao professor não cumpre apenas a tarefa de dispor e de dinamizar o saber junto ao alunado, mas também o compromisso de refletir criticamente a totalidade social no sentido de lutar por mudanças e transformações a partir da consciência e análise crítica das contradições.”, como apontou SILVA (1995).

b) o bom relacionamento que se deve manter com os alunos para que este trabalho seja significativo. SOUZA (1996), em seu trabalho, comprova isto: “Há uma imagem de professor a ser perseguida: aquele que agrada aos alunos. A grande ênfase nos depoimentos é o relacionamento entre professor e aluno.”. Os sentimentos dos alunos, de certa forma, dão a “medida” do bom ou mau trabalho.

Não há dúvida que o bom relacionamento entre professores e alunos é dos meios mais importantes para que a aprendizagem se dê de forma favorável. Professores assim caracterizados conformam-se naquilo que se chama de professor-mediador, aquele que se coloca numa posição estratégica entre o aluno e o conhecimento, facilitando a aprendizagem.

Sem dúvida alguma, o maior tempo do professor está voltado para a sala de aula e ser aceito pelos alunos deve ser um dos objetivos a ser perseguido. Como cada professor o persegue, pode ser discutível. Uns procuram o caminho do diálogo, colocam-se como um irmão mais velho, alguém com quem os alunos possam se relacionar de igual para igual. Outros, de forma bastante paternalista,

procuram se colocar como aquele que pode estar sempre pronto a ajudar, são tolerantes com os erros cometidos pelos alunos, como um bom pai o faria. Ainda há aqueles que, preferindo a distância, marcam seu trabalho pela competência técnica. Há tantos tipos, tantas figuras, que seria impossível relacioná-las. Sem dúvida uns e outros agradam. A unanimidade é impossível. O que importa é que, em um e outro caminho, o bom relacionamento foi alcançado.

O trabalho de CUNHA (1988) trouxe grande contribuição nesse sentido. Procurando identificar, entre alunos, aqueles que seriam considerados “bons professores”, algumas luzes foram jogadas sobre a questão: “. . . o professor que tem boa relação com os alunos preocupa-se com os métodos de aprendizagem e procura formas dialógicas de interação.”

“O aluno, quando escolhe o ‘bom professor’ não faz menção à capacidade crítica e de análise da sociedade que o professor possa ter. O “bom professor” é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo.”

Com o intuito de reforçar esta idéia, por que será que a boa relação com o público de alunos é tão importante para o professor e, mais especificamente, para um professor que é identificado com sua profissão?

Fundamentalmente, porque a imagem que recebemos de volta, vinda do corpo discente, é constitutiva de nossa própria imagem. Um professor que não é bem visto pelos alunos, com toda certeza, não pode se enxergar como bom professor e, daí, a dificuldade de se identificar com essa profissão. Uma boa imagem como professor nos reforça e alimenta na profissão, como já comprovou CUNHA (1988).

c) e, por último, relacionado com a questão anterior, está o fator de envolvimento pessoal, da paixão pelo que se faz. Com isto, não quero desligar a afetividade do compromisso político e competência que fazem parte do ser professor, mas, acrescentar ao fazer pedagógico um componente a mais, usando-o com o bom senso necessário. Pode-se ser extremamente capacitado, ter-se habilidades pedagógicas importantes, mas, se não existir envolvimento, não se é um professor identificado. Para tanto, é preciso encontrar no trabalho, no fazer, fonte de realização pessoal e profissional. SILVA (1995) reforça essa idéia ao dizer: "Desocultar, no intuito de revelar, a identidade de um ser ou personagem - como o do professor, por exemplo, exige que, além da identificação dos seus modos de pensar e agir, os seus modos de sentir sejam também contemplados pela reflexão." Acontece que medir envolvimento, paixão, amor, é coisa que ainda está longe de nossa capacidade de compreensão. Por isso, muitas vezes deixamos de lado essas questões, mas elas estão lá, rondando a profissão. E como podemos então falar sobre elas num trabalho acadêmico?

NÓVOA (1995) ao referir-se ao trabalho com abordagens (auto)biográficas, chama-o de **ciência da produção do homem concreto** e declara que sua experiência pessoal com este campo do conhecimento trouxe novas dimensões para seu trabalho: ". . . percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele". Só com a recuperação da fala do professor, que ri, chora,

encanta-se e se desencanta, exprimindo isto em seu tom de voz, em seu falar pausado, é que o sentimento pode aparecer. Claro que a transcrição de uma fala perde muito de toda essa riqueza oral, mas, ainda assim, o depoimento é o único método capaz de captar tal espontaneidade.

As facetas que envolvem um professor identificado com sua profissão nem sempre são mensuráveis. Daí a opção pela vida, pela narração, pelo cotidiano.

Podemos perceber, então, que há certas expectativas quanto ao papel que deve ser desempenhado por um professor, que é estabelecido socialmente. Portanto, exercer esse papel social não deve ser entendido como opção isolada, desligada do contexto. Os padrões e normas quanto a este desempenho configuram-se na relação com o grupo e com a sociedade.

O que transforma a experiência individual em identidade profissional é o processo em que nos sentimos sujeitos coletivos, compartilhando com nossos pares os conhecimentos, desafios e rituais semelhantes. Como diz SOUZA (1996): "Os professores - novos ou antigos no magistério - vivenciam diferentemente as condições de trabalho, as relações sociais no interior da escola. As experiências de cada um desses docentes são vivenciadas isoladamente, na maior parte das vezes. Entretanto, o reconhecimento de interesses comuns possibilita a produção de movimentos coletivos em que os professores reconhecem-se como portadores e sujeitos de uma mesma história que é, simultaneamente, individual e coletiva."

A experiência do grupo resumida em se olhar para o outro e perceber-se e em se olhar para si e reconhecer-se, é, ou poderia ser, chamada de identidade profissional.

Teoricamente, parece fácil dizer como o professor deve ser. Acontece que,

muitas vezes, mesmo com “boa vontade”, ser professor é tarefa muito mais complexa do que imaginamos à primeira vista.

Esta complexidade passa por diversos níveis. Claro está que não seria possível analisar todos estes intervenientes, mas acho oportuno estar aqui levantando alguns desses fatores, que são apontados pela literatura como prováveis interferências nessa atuação. SILVA (1995) acredita que: “As possíveis identidades alternativas do professor de 1º grau estão em jogo, ou seja, em risco, na medida em que os traços formadores da essência ou núcleo do “ser professor” vêm sendo continuamente deteriorados pela engrenagem social alienada e alienante”.

NÓVOA (1991) diz: “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”. E os motivos dessas tensões podem estar localizados em vários fatores.

Começemos pela questão da formação deficitária que afeta hoje, catastroficamente, o magistério. A começar pelos próprios cursos de graduação, de qualidade duvidosa, espalhados por todo país, que só fazem prejudicar a vida profissional.

O Decreto 63.341, de 1/10/68, estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior que deveria atender à formação de profissionais de áreas deficitárias. A Lei 5.540/68 apontou que o ensino superior deveria ser oferecido em Universidades e, só excepcionalmente, em estabelecimentos isolados.

O Conselho Federal de Educação recebeu, no período de 1962/72, um total de 1.136 pedidos de novos cursos superiores, dos quais 897 (79%) foram deferidos

e 239 (21%) indeferidos. 55% do total de pedidos deram entrada no Conselho no triênio 70/72, quando foram autorizados 60% deles.

Contrariamente ao que indicava a Lei, no período de 70/73, já se percebia a antinomia: havia um crescimento de matrículas nas instituições isoladas em comparação às efetuadas nas Universidades. (FÁVERO, 1977)

Hoje em dia, 60% dos estudantes do ensino superior estão nas escolas particulares, 21% nas Federais, 13% nas estaduais e 6% nas municipais.⁵ Não sem motivos, o quadro se apresenta assim. O número de ofertas de faculdades e de vagas têm sido muito maior nas particulares.

FÁVERO (1977) clareia o porquê de se encarar o quadro acima como preocupante. Para a autora, "mais ainda que fazer pesquisa ou a ela se dedicar, cabe à Universidade fazer cultura, elaborar os conhecimentos a serem ensinados. Historicamente, a maior falha de nossas Universidades foi a dissociação ensino/pesquisa nos setores básicos do conhecimento. Que dizer dos estabelecimentos isolados?"

NADAI (1988) contribui: "a chamada democratização do ensino, observada mais intensamente a partir da década de setenta, que permitiu tendenciosamente a abertura da escola para os setores populares, sobretudo, pelo fim do exame de admissão e pela constituição da escola de 1º grau com 8 anos, acarretou profundas modificações no espaço escolar. As nossas escolas, elitistas até então, dedicadas e organizadas, fundamentalmente para receber uma população de classe média, a partir dos anos 70, final dos 60, passaram a receber uma população muito grande procedente dos setores populares. Isto se tornou um grande desafio para os

⁵ Folha de São Paulo de 26/4/98

professores. Entretanto, no momento em que eles precisavam estar melhor qualificados, ocorreu também a grande explosão e privatização do ensino de 3º Grau e a constituição das licenciaturas curtas”. Enfim, no momento em que mais se exigia competência para lidar com aquela situação nova, mais o professor foi afastado do acesso a uma Universidade de qualidade, de estudo, de dedicação.

Apesar do esforço recente de tentar conter a enxurrada de abertura de cursos em instituições privadas, avaliando sua atuação através do chamado “provão”, onde não só é medido o nível de conhecimento dos alunos, mas, também, o grau dos professores que ministram aulas, ainda está longe de assistirmos a reversão na qualidade dos cursos existentes.

No entanto, quando falamos em formação profissional, não limitamos este processo ao tempo da graduação. Na verdade, ele nunca se esgota. A formação, neste sentido, deve sempre se dar numa “perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1997).

Pensando-se sobre este aspecto essencial na caracterização da identidade do professor, como aquele que deve estar permanentemente reelaborando seu conhecimento, parece ser este outro ponto nevrálgico da profissão.

“O ‘ser docente’, em termos de compromisso com o conhecimento e a vida social, reclama movimento, desequilíbrio produtivo e buscas incessantes. Arrisco-me a dizer que a revitalização intelectual contínua, a reafirmação ou reformulação

de valores e a recomposição de si mesmo por meio das aulas ou encontros com diferentes grupos ao longo dos anos deveriam constituir o núcleo da identidade do professor.”, disse SILVA (1995).

A formação profissional pressupõe iniciativa, que diz respeito a uma vontade pessoal do profissional em adquirir novos conhecimentos e oportunidades. Para isso, MACEDO (1992), afirma: “os investimentos devem ser feitos prioritariamente na área de recursos humanos, de forma a promover a valorização do magistério por meio de uma política salarial justa e de um programa de capacitação que abranja docentes e pessoal de apoio. Neste campo, a Universidade pode e deve contribuir decisivamente na qualificação de pessoal mediante: melhoria do padrão de seus cursos de licenciatura; oferecimento de treinamento e reciclagem; elaboração de projetos para o aprimoramento da pré-escola e do ensino de primeiro e segundo graus”.

Não é nova a discussão sobre o papel que a Universidade tem nesse processo. Aproximar os dois pólos da escolaridade não é realmente tarefa simples. Os professores de 1º e 2º graus reclamam da distância e da falta de apoio da Universidade, reclamação agravada pelo fato de que, quando se aproximam, os professores universitários não têm a menor noção da realidade que o professor enfrenta no seu cotidiano. “Fazem teoria”, dizem os professores. Na prática, querem eles a solução de seus problemas, querem tutela.

A Universidade, por sua vez, discute o tamanho do seu papel e de sua responsabilidade frente à escola, uma vez que ninguém tem respostas mágicas para resolver as questões ligadas à educação escolar. A ela cabe a reflexão teórica, apontando soluções, e, a cada professor ou escola, escolher o melhor caminho.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem tido uma política de intermediação entre a Escola e a Universidade através de projetos e também tem feito alguns investimentos na formação de professores, principalmente, a partir da criação das chamadas Oficinas Pedagógicas, em 1986.

Estas seriam os locais privilegiados onde professores, além de terem acesso a materiais didáticos e biblioteca, estariam participando de cursos, reuniões e orientações técnicas. Para isto, em cada área de estudo, são afastados docentes para trabalharem como Assistentes Técnico-Pedagógicos.

No entanto, os recursos advindos para montagem dessas Oficinas Pedagógicas são sempre muito tímidos. Os locais em que estão instaladas são, na maioria das vezes, impróprios, apertados, e o que é pior, há uma dificuldade enorme para afastar professores para aquela função, já que as condições dadas são muitas vezes piores que as da sala de aula. Ali, perdem-se as férias escolares, trabalha-se por quarenta horas-relógio e diminui-se o salário já que não há a opção da chamada carga suplementar. Muitas vezes, também, os professores afastados para a Assistência Pedagógica sentem-se despreparados para tal função, já que a comunicação entre eles e os órgãos centrais, principalmente a CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), são raras e deficientes, fazendo com que as indagações sobre o direcionamento, almejado pela Secretaria da Educação na atualização de professores, fiquem à espera de uma resposta.

As Oficinas enfrentam, ainda, um problema com a convocação dos professores. Para participarem das orientações técnicas, é preciso travar verdadeiras “batalhas” com os diretores que não querem que eles se afastem das aulas, diante da dificuldade que sentem em conseguir professores substitutos.

No início de 1998, ainda eram poucas as Oficinas Pedagógicas com seu quadro de Assistentes Pedagógicos completo e menos ainda as que tivessem uma sala de reuniões adequada. As bibliotecas viviam basicamente da doação de livros pelas editoras, exibindo um acervo miúdo e defasado.

Os professores das cidades do interior de São Paulo sofrem ainda mais com esse problema porque os cursos e congressos localizam-se preferencialmente nos grandes centros e para freqüentá-los não há dispensa do trabalho.

Prova disto, é que as Propostas Curriculares, que deveriam estar implantadas nas escolas, já que foram lançadas em 1986, ainda estão engatinhando. A Proposta Curricular de História foi a que mais atraso sofreu na sua divulgação devido à crítica que suas primeiras versões sofreram, não só por parte dos professores quanto da imprensa, que a considerou muito voltada para a “esquerda”. A última versão, datada de 1991, é ainda pouco utilizada pelos professores. De certa forma, voltamos à questão inicial.

As Propostas Curriculares dão ênfase à produção de conhecimento por professores e alunos no interior do ensino fundamental e médio, contrapondo-se à tradicional concepção reprodutivista de escola. O mesmo ocorre com o que é proposto ao ensino de História. A formação de professores de história, livresca e distanciada da realidade educacional brasileira, dificulta este salto. É preciso preparar o professor/pesquisador, isto é, o professor produtor de saberes, que assuma o ensino como descoberta, investigação e produção. (FONSECA, 1997)

Para PEREZ (1988), a melhoria da qualidade da educação só é possível se se der em um processo permanente de profissionalização pedagógica dos professores. O que ele propõe é uma verdadeira política de formação permanente

dos profissionais que se tornariam investigadores a partir de sua própria prática pedagógica.

Para o autor, "ou se provoca os professores para que assumam sua prática profissional como investigadores de sua ação, ou se condena os docentes . . . à mediocridade e à desprofissionalização em todas as suas dimensões e rotina pedagógica. O que seria grave e triste: estes profissionais têm em suas mãos boa parte da felicidade e fecundidade do futuro que a todos nos afeta e da geração que vem." (PEREZ, 1988)

Posição semelhante é assumida por NÓVOA (1997), no entanto, avança ao defender "a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade".

A reflexão sobre a ação é consagradamente a melhor forma de se relacionar as partes. Uma ação consciente é *praxis*: "o sujeito não é um aparelho registrador passivo, mas que introduz no conhecimento um fator subjetivo, ligado ao seu conhecimento social". A relação cognitiva, portanto, não é passiva, contemplativa, mas ativa, por causa do sujeito que conhece. (SCHAFF, 1978)

Os professores, no entanto, querem respostas rápidas e efetivas, pois os alunos estão na sala de aula ao lado e há dificuldades para enfrentá-los. Textos teóricos causam aversão e, portanto, a prática, na verdade, torna-se um rol de experiências que, aplicadas com o mínimo de sucesso em alguma circunstância, faz-se o receituário a ser utilizado deliberadamente em qualquer tempo ou lugar. Prática não é tempo de serviço! "Entendemos prática não como simples pragmática,

mas como eixo fundamental de unidade de experiência que lança pontes sobre o abismo que separa os discursos do conhecimento, o da ética e o da política.”, aponta GAMBOA (1992).

FREIRE (1993) alerta também para esta questão, dizendo que o contexto concreto leva-nos a agir com uma série de saberes que, ao terem sido aprendidos, ao longo de nossa sociabilidade, viram hábitos automatizados e a mente não funciona mais epistemologicamente. Não se busca a razão de ser dos fatos. Isto mostra que o contexto teórico tomou distância da prática, desembutindo dela o saber.

Num trabalho com professores de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, GATTI (1994) aponta para uma questão fundamental: a proporção dos professores que declarou ter realizado cursos de capacitação nos últimos três anos é bem maior entre os que trabalham em escolas com clientela de nível socioeconômico médio. Portanto, são os professores que exercem suas funções em escolas cuja clientela apresenta as maiores carências sociais que, em menor índice, dizem ter freqüentado algum curso de capacitação.

O trabalho de GATTI (1994) revela outro dado: “43% dos professores pesquisados não fizeram nenhum curso de capacitação nos últimos três anos. A maioria dos cursos de capacitação freqüentados foi organizado pelas Secretarias de Educação.”

É necessário também levantarmos a qualidade desses cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria. SILVA (1995) aponta para essa questão: os professores acham os cursos de atualização “vagos”, dizem que não têm “nada a ver com a realidade”, dispõem de “pouco tempo” e são “mal organizados”. Isto desestimula a

procura por tais cursos.

Numa profissão em que o fator formação é exigência básica para uma ação consciente, os dados impressionam. A realidade pode, muitas vezes, justificar o problema.

PEREZ (1988) aponta: “os poucos professores pedagogicamente inquietos, que se preocupam em romper com a rotina profissional imperante, com suas modestas investigações na aula, são por vezes tecnicamente desassistidos e nem bem vistos pelos colegas e supervisores, desconectados sistematicamente dos canais de informação e documentação.”

A falta de uma política mais eficiente de formação profissional, tem deixado o professor à margem do processo de amadurecimento intelectual, porque, cada vez mais lhe é negado, na prática, o direito de discutir com seus pares, refletindo, tendo acesso à literatura especializada, experimentando. Seu contato, dia após dia, faz-se com crianças e adolescentes que, na grande maioria das vezes, mantêm um relacionamento passivo, calado com o professor. As indagações que lhe são feitas não o impulsionam à pesquisa, às novas descobertas. Dominar os conteúdos mínimos que lhe são exigidos, que lhe permitam enfrentar a sala de aula com alguma vantagem sobre os alunos, já lhe é suficiente e satisfatório.

No entanto, a atualização também passa pela iniciativa do professor, traduzindo-se em fazer leituras e em procurar informações. 14% declararam não ter lido nada nos últimos três anos e 52% dizem que leram apenas “alguns” textos ou artigos, não conseguindo lembrar com presteza o nome dos autores ou revistas especializadas que abordaram. Só 18% lêem com regularidade (GATTI, 1994).

Se, de um lado, o Estado incentiva deficientemente a procura por cursos de

aperfeiçoamento, de outro, os professores parecem não ter isto como palco de suas reivindicações. Essa questão pouco aparece nos movimentos coletivos de professores por melhores condições de trabalho.

A Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.). No Título VI, trata dos profissionais da Educação.

No artigo 61, item I, aponta para a "associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" e, no artigo 67, diz que "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho;

Portanto, prevê-se em lei que o professor seja amparado no processo de formação permanente, com garantias concretas reservadas para isto, como a dispensa temporária do trabalho para atualização. Na prática, estas determinações legais passam longe. Pessoalmente, passei por experiência difícil quando pedi meu afastamento do magistério para poder cursar o Mestrado. As bolsas de estudos, tão raras nestes tempos, são a única opção, já que é muito difícil conseguir-se um afastamento remunerado, mesmo sendo previsto por lei. Mesmo assim, colocam-se tantos obstáculos, que não são raros os casos de professores que pedem

exoneração do cargo para poderem estudar e lutar, posteriormente, para que a bolsa os contemple. Formação profissional parece não ser o grande sonho das Secretarias de Educação, apesar de o discurso ser outro.

Isto também pode ser claramente comprovado pela própria política de promoções. O tempo de serviço do professor no Magistério paulista é o principal fator de evolução profissional. Cada cinco anos de trabalho numa escola, sem faltas e em atividade de docência, equivalem, para progressão, a um título de Mestrado! É preciso fazer dez cursos de, no mínimo trinta horas, fora do horário de trabalho, para subir uma referência, equivalente a ter permanecido por cinco anos no Magistério ou em atividade correlata (SOUZA, 1996).

“A legislação, no seu conjunto, compreende o professor como um trabalhador do espaço da sala de aula, pois pouca relevância é dada para os espaços coletivos de discussão e formulação de propostas educacionais, bem como de processos avaliativos do trabalho docente.”, segundo SOUZA (1996). Para esta autora, “as estatísticas educacionais revelam o retrato de uma professora jovem, sem estabilidade no trabalho, com a qualificação escolar mínima exigida para a função, com jornadas intensas de trabalho e que percebe baixos salários . . . São esses professores que constroem, cotidianamente, a educação escolar no Estado de São Paulo”.

É preciso frear o movimento de isolamento dentro do magistério, para que este se constitua cada vez mais num grupo que reflete e age como tal.

A questão da formação tem se tornado tão importante principalmente porque os alunos, que freqüentam as escolas de hoje, têm características muito diferentes daqueles do passado. Para KINCHELOE (1997) os professores “querem tornar-se

professores como aqueles que têm tido ou conhecido, e esperam ensinar aos estudantes justamente como aqueles que foram seus amigos ou colegas de escola". Dessa forma, o olhar parece voltado para o passado e não para o presente, e, quando se perde a dimensão do tempo vivido, a educação é pouco significativa para os estudantes.

De outra forma, é preciso lembrar com NÓVOA (1997) que um "trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades".

Em suma, há uma série de fatores que devem ser levados em conta, quando se pensa em atualização de professores. Primeiro: há necessidade de incentivo por parte do Estado a fim de que o professor tenha condições, até de tempo, para freqüentá-los. O Estado ainda não encontrou a forma adequada para que a sala de aula não seja afetada pela saída temporária do professor. Segundo: que esses cursos oferecidos venham a atender às reais necessidades do professor naquele momento específico (uma pesquisa junto ao grupo poderia resolver o problema). Aqui, cabe lembrar o papel da Universidade que, ao entrar na Escola Pública, tem que ter a exata dimensão do que fazer. Terceiro e último: que haja interesse por parte dos professores em realizá-los.

Além da questão da formação profissional, quando se fala em magistério, pensa-se necessariamente na questão salarial.

O professor do Estado de São Paulo, com formação no terceiro Grau, em

início de carreira, tem um piso de R\$ 610,00 por 24 horas-aula semanais ⁶.

GATTI (1994) explica: “a relação remuneração/desempenho profissional, embora não-linear, é questão que merece exame para além das precondições que vêm sendo exaradas, uma vez que ela se associa a aspectos de auto-estima e valor social tendo, com isso, impacto direto no perfil do profissional e em suas condições básicas para atuar eficazmente.”. Vale ressaltar, neste estudo, a constatação de que o professor acredita em que a falta de valorização social do magistério está refletida nos próprios baixos salários, o que configuraria uma roda viva: baixos salários, falta de empenho, desvalorização social . . .

ENGUITA (1991) aponta que o magistério tem resistido à proletarização e reivindica o reconhecimento de seu profissionalismo, entendendo a proletarização como mecanismo de alienação do trabalhador. Polemicamente coloca que, como consequência, “a categoria move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho . . . e, de certa forma, tanto ela como a sociedade em geral e seus empregadores têm aceitado o pacto: autonomia em troca de baixos salários”.

GATTI (1994: 256) em seu trabalho, constatou que 68% dos professores pesquisados disseram não terem se realizado com a profissão. Entre aqueles que se realizaram, a concentração é maior entre professores de 1^a à 4^a série. A insatisfação na maior parte das vezes está ligada à questão salarial, não se vinculando, portanto, com a realização da profissão propriamente dita. O efeito que

⁶ Boletim informativo da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), de junho de 1998. Lembrando que o salário mínimo oficial/junho é de R\$ 130,00 e o piso doDIEESE/junho é de R\$ 942,09.

os salários baixos têm provocado junto aos professores ainda não foi medido com toda a precisão, mas não é apressado dizer que, sem dúvida, é fator de desestímulo e frustração e, não raras vezes, de desistências e perdas de bons profissionais.

A questão salarial interfere naquilo que há de mais importante para a formação de um bom profissional: a falta de acesso aos bens culturais, que custam caro. Baixos salários podem significar não freqüentar cinemas, teatros, não fazer viagens, não adquirir livros, jornais e revistas.

Podemos também dizer que, numa sociedade capitalista como a nossa, uma pessoa é, muitas vezes, aquilo que pode comprar. Os valores sociais nestas últimas décadas estão voltados para questões ligadas ao consumo. A cada dia criam-se novas necessidades para o homem e parece ser impossível viver sem elas. Televisão, videocassete, telefone, carro, e aí, sofisticação das sofisticações, telefone celular, televisão à cabo, INTERNET. Somos bombardeados todos os dias pela ilusão da comodidade e conforto que estes bens podem nos trazer. Não poder, não ter acesso, pode ser fonte de frustração para muitos. Ser professor, muitas vezes, afasta-nos deste mundo, principalmente, por causa do salário.

Por outro lado, a questão salarial é, também, a que guarda a maior contradição para o magistério. Os estudos de SILVA (1995) revelam como o magistério tem sido procurado por pessoas, em destaque mulheres, de extratos sócio-econômicos menos favorecidos. Os cursos de licenciatura têm se espalhado pelo país a custos baixos, o salário do magistério significa, para muitos, ascensão social e para outros "complemento" para a renda familiar.

O processo de feminização do magistério é gritante, principalmente nas séries iniciais, visto que a profissão docente é uma das mais "adaptáveis" à vida

doméstica. Os horários de trabalho casam muitas vezes com os horários dos filhos na escola, pode-se trabalhar meio período, reservando-se um para as atividades domésticas, e as férias coincidem com as dos filhos em idade escolar.

O que estaria influenciando esse comportamento ?

HELLER (1985) faz uma interessante discussão sobre os papéis sociais e de como estes são transmitidos geração após geração, num sistema consuetudinário. "A sociedade humana tem a propriedade essencial de que o caráter público das ações influi nas próprias ações. . . Isto se deve, em parte, ao fato de que - colocado no meio público - o homem sente mais intensamente o dever de representar a humanidade".

Neste caso, os papéis sociais mais elementares, que são os sexuais, parecem ser bem definidos: à mulher cabe ensinar, demonstrar afeto e carinho, cuidar, zelar; por isso, o caminho da escola é tão próprio. O compromisso pelo sustento da casa e família são papéis tradicionalmente masculinos; portanto, se a renda familiar não é boa, o problema sempre recai muito mais sobre homem do que sobre a mulher. Apesar de estar esse quadro sempre se modificando, e as mulheres, hoje, assumirem novas atribuições, a questão cultural, a herança patriarcal, ainda predominam em boa parte.

Concordo com SOUZA (1996) ao dizer que "a justificativa para a sexualização do magistério, como ocupação feminina - decorrente de condições socioeconômicas -, aparece como fenômeno natural, por causa de exigências de qualificação para o exercício da docência, caracterizadas como femininas. Trata-se de estereótipos do que é natural ao homem e à mulher. Assim, ao identificar o magistério, no nível da representação simbólica, como dom natural, este aparece

como estratégia de barateamento da força de trabalho, de esvaziamento do conteúdo e, conseqüentemente, de desqualificação do trabalho docente”.

A reivindicação por melhorias salariais, por este motivo, tem sido o grande carro-chefe do movimento sindical dos professores em São Paulo. O papel social a ser desempenhado pelo professor, por vezes, fica comprometido pela questão dos baixos salários.

As investigações psico-educacionais mais recentes (CARRETERO, 1989; COLL, 1994) chamam a atenção para modelos de ensino que recuperam o papel do professor, como aquele que pode estar construindo “andaimes” para as construções dos alunos. O que desejo assinalar é a função formativa do professor, que pode maximizar a aprendizagem a partir de sua atuação, principalmente alunos das classes menos favorecidas, que ocupam a maioria dos bancos das escolas públicas.

PEREZ (1988) afirma: “um bom ensino, um ensino de qualidade será na medida em que favoreça que o aluno seja mais consciente, mais responsável e mais capaz de intervir, de acordo com seus conhecimentos e seus fins responsáveis, sobre si mesmo, sobre seu entorno físico e o meio social que o rodeia. E por fim, à própria felicidade humana.”

Participei, recentemente (agosto/1997), de um Encontro de Educação, em Pirassununga, em que falava um professor sobre uma experiência, no mínimo, interessante. Fazia ele uma pesquisa junto a comunidades indígenas, no Alto Amazonas, e acabou por acompanhar um dos rituais de passagem da infância para a adolescência de meninos de uma das aldeias. A tarefa consistia na travessia de um rio com forte correnteza. Para atravessar de um lado a outro, exigia-se do jovem

força e habilidade. O grupo todo esperava por eles na margem oposta do rio. Com a chegada do primeiro nadador, depois de horas de espera, o professor fez a pergunta, calcado em sua cultura "civilizada": "Não vamos bater palmas para o rapaz? Afinal, ele foi o primeiro a chegar!".

A resposta veio para ensinar: "Batemos palmas para o último, porque o que importa, é que todos cheguem". Talvez seja esta a grande tarefa da escola: fazer com que todos cheguem até o final, atravessando a correnteza. E o professor tem papel fundamental nessa travessia, uma vez que é ele quem pode construir pontes cognitivas com seus alunos; pontes que permitam, mesmo ao último, vencer os obstáculos.

Para que o professor desenvolva mecanismos eficazes de intervenção, contribuindo para a cognição do aluno, é preciso que haja empenho no sentido da pesquisa de metodologias adequadas. Cada vez mais, acredito que este esforço na busca de respostas só se faz quando existe algo que impulse, que nos estimule no desempenho potencializado do nosso trabalho.

Como não pensar com NADAI (1988): "o quanto não procuramos - nós também - pela nossa prática, eliminar das nossas salas de aula os 'enjeitados', 'os carentes', os 'mais resistentes' à nossa influência, os alunos problemáticos, os 'analfabetos', para depois então podermos trabalhar melhor com aqueles mais 'dóceis' e mais adaptados?"

A atuação comprometida por parte do professor diferencia uma aprendizagem significativa ou não. Mas a tarefa a ser cumprida parece, às vezes, ser grande demais. ESTEVE (1991) explica: "para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador

do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc: a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma". Quando não, tem ainda a responsabilidade de organizar festas e quermesses para arrecadar fundos para a escola, cuidar da higiene de alunos, limpar a sala pela falta de funcionários, desempenhar serviços de secretaria e colaborar na distribuição da merenda (SILVA, 1995: 94).

Sem dúvida, essas tarefas acumuladas invertem o papel do professor dentro da escola. SILVA (1995) incrementa a idéia: "nesse processo de identificação com papéis outros que não o de professor, fica cada vez mais enfraquecido o núcleo identificador que assinala a diferença, a especificidade do trabalho docente escolarizado". A tarefa de preparar aulas, corrigir trabalhos e avaliações de alunos, que são realizados necessariamente fora da sala de aula, função primeira do professor, é parcamente remunerado.

Abro aqui também um parênteses para lembrar que, muitas vezes, a escolha por um curso universitário nem sempre segue o rumo esperado. Quantos professores de Biologia não gostariam de estar em seus laboratórios de análises clínicas? Quantos cientistas, em potencial, são professores de física arrependidos? Quantos professores de História não são pesquisadores, arqueólogos, egiptologistas frustrados?

Quantos professores do ensino fundamental ou médio também não ansiavam por uma carreira universitária? Dessa forma, muitas vezes, a opção por um curso se trilhou outros caminhos mas, o magistério chegou lá, por um desvio de percurso, pela necessidade urgente de trabalho. O fato que se constata, porém, é que, de

repente, não se sai mais dele.

Apondo para outra questão, que vem sendo discutida com grande indignação pelos educadores, e que pode atingir ainda mais diretamente a questão da identidade no magistério. O Ministério da Educação pretende alargar a possibilidade de magistério para outros profissionais. Apesar de o governo apontar para a questão como sendo provisória, sabemos quantas vezes o provisório transforma-se em permanente.

“Na solução encontrada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) para, magicamente, transformar portadores de diploma de ensino superior em professores, tendo como justificativa a ausência desses profissionais na educação básica, é dada ênfase excessiva em experiências não docentes e em formação não especializada para tal”. (BRZEZINSKI, 1997).

Para BRZEZINSKI (1997), isto seria uma afronta às recomendações do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Os portadores de diploma de nível superior, relacionados com a habilitação que irão lecionar, receberão licenciatura plena, cursando somente as disciplinas de Didática, Currículos e Programas, Estrutura e Funcionamento, Psicologia da Educação e Inserção Social da Escola, em 240 horas, podendo ser ministradas na modalidade à distância ou na modalidade semipresencial. Prevê-se o estágio, com 300 horas, a ser supervisionado pela escola-campo, sob a forma de treinamento em serviço. Isto significa que, com 540 horas, qualquer médico, engenheiro ou advogado, poderá se transformar em professor de biologia, matemática ou português. Isto significa que os cursos de licenciatura, aos poucos, perderão a razão de existir. O Conselho Nacional de Educação propôs alterações para estas disciplinas, mas isto, de forma

alguma, atenderia aos anseios dos educadores.

Se já são tão questionáveis os cursos de licenciatura curta, tão adotados pelas instituições privadas, haverá o crescimento de cursos ainda mais reprováveis.

BRZEZINSKI (1997), com grande pertinência, aponta: "No meu entendimento, para que haja a valorização dos profissionais da educação é preciso que se defina a sua identidade profissional. O que se constata nos projetos e na LDB/96 é uma concepção fragmentada de identidade, que se encontra esfacelada em várias partes nos diplomas legais. Assim, é justo afirmar que a legislação não define essa identidade que, a meu ver, deve ser unitária⁷ e diferenciadora de qualquer outro profissional".

Temo que o magistério torne-se "bico" para muitos e a identidade, fator de composição do profissional, seja esvaziada.

Diante desse quadro apresentado, das condições reais de trabalho do professor, é inegável que, uns mais, outros menos, encaram estas situações, como dificuldades a serem vencidas e, desta luta por superá-las é que vai se constituindo o "ser professor". Portanto, mais uma vez, insisto que constituir-se professor é um processo longo, de idas e vindas, aberturas e fechamentos, como tão bem lembrou NÓVOA (1991).

Tentar dar mostras do que seja a representação da identidade profissional passa por uma grande dificuldade. O que serve para se definir o que vem a ser um professor identificado pode, para outro, não servir, uma vez que, ao se tratar de seres humanos, as diferenças existem e são inevitáveis. A identidade profissional

⁷ A questão de a identidade ser unitária é discutida neste trabalho. No entanto, concordo que deva ser diferenciadora.

corre este risco. Muitas vezes, o que cabe na mala depende da maneira como a arrumamos. E arrumar malas é tarefa complicada. Diante do volume de coisas que temos de fazer caber ali e, muitas vezes, do mau jeito, ora sobra para fora a perna de uma calça, ora a manga de uma camisa. Para contornar a situação e, diante do conflito, a vontade é a de sacar de uma tesoura e cortar tudo o que sobrou, isto é, o que não serve, joga-se fora.

No processo de elaboração e definição de uma identidade, muitas vezes, o que se joga fora é tão representativo quanto o que ficou dentro. Diante do magistério que, por ser tão numeroso, é também muito diversificado, arriscar uma generalização, é correr risco demasiado.

A própria natureza especial do trabalho no ensino aumenta essa dificuldade, na medida em que é difícil detectar regularidades que possam ser objeto de um certo controle e investigação (SACRISTÁN, 1991). Segundo NÓVOA (1995), "mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor". Neste sentido, "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor".

Sem dúvida, é impossível negar a particularidade de cada ato educativo que, mesmo sendo uma cópia pura e simples de aulas já ministradas anteriormente, dá-se num contexto diferente, com alunos também diferentes, e carregando a própria experiência do professor que, naquele momento também já é diferente. É

interessante notar que, muitas vezes, o professor desenvolve até um vocabulário próprio com seus alunos, um ritmo de aula que lhe é peculiar e característico. Podemos dizer que essa maneira de ser professor, dá a ele um caráter singular.

TARDIF, LESSARD E LAHAYE (1991), acrescentam: "O professor desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que lhe possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. Estas habilidades formam os 'habitus', isto é, disposições adquiridas na e pela prática real, ou 'personalidade profissional', que expressam um saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano".

GARCÍA (1987) reforça esta idéia de personalização do ato educativo, ao afirmar: "Como se pode observar pelos resultados das investigações, o professor goza de uma considerável liberdade para, dentro de certos limites que lhe vêm impostos por elementos externos: programas, livros-textos e por elementos internos ao próprio professor, adequar o conteúdo, os objetivos às suas próprias necessidades . . . Cada professor gera rotinas que se chegam a converter em sua peculiar forma de 'fazer as coisas'. Isso explica por que diferentes professores desenvolvem de distinta forma o mesmo conteúdo, mesmo quando este está estruturado."

Assim, pensando no professor como um profissional que constrói suas ações a partir das relações sociais, mas que as particulariza segundo seus valores e princípios, estamos pensando em identidade profissional. Essa identidade será construída no cotidiano, entendido como o espaço de manifestações desse fazer.

O presente trabalho procura, então, conciliar o particular e o geral. Não

perdendo de vista a estrutura das condições de trabalho e a trajetória pessoal de cada um, busca identificar no cotidiano de duas professoras, como essas mesmas condições interferem no seu modo de ser e trabalhar, procurando nas diferenças e semelhanças, aquilo que pode caracterizar os professores de história como grupo. É o que veremos a seguir.

CAPÍTULO 2

DAS ESCOLHAS QUE FIZ . . .

É no fazer diário do professor, construindo e se construindo, que está todo o mistério de ser professor. É no dia-a-dia da escola que o conflito aparece e dá o tom e a cor do fazer-se. Neste sentido, o universo de minha pesquisa estará voltado para os professores de História que trabalham na cidade de Pirassununga.

A escolha por professores de História está diretamente ligada à minha formação e atuação profissional nesta área. Esta aproximação me permite fazer algumas constatações.

Nestes anos 80/90, quando o Brasil ainda percorre os caminhos da redemocratização, é inegável o papel que a História tem, como disciplina escolar, na formação dos alunos, para a construção de uma cidadania de fato.

Dentro do seu campo de conhecimento, a própria natureza da disciplina permite uma maior atuação do professor como educador, já que ele pode extrair do conteúdo ensinado a percepção das relações sociais próximas e distantes, possibilitando momentos de reflexão entre o contexto vivido pelos alunos e o contexto estudado. O conhecimento histórico é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às múltiplas vivências humanas.

Segundo FONSECA (1997), o "objeto e as finalidades da disciplina estão explícitos nos materiais institucionais, como os programas e currículos das Secretarias de Educação, no projeto pedagógico das escolas e nos materiais didáticos. Estão explícitos e/ou implícitos, também, nos discursos dos setores sociais

e políticos dirigentes; nos meios de comunicação de massa; na tradição educativa de cada escola; nas representações dos grupos de trabalho e nas dos alunos e pais⁷.

Pelo seu objeto de conhecimento, que permite uma série de interpretações e visões sobre o fato e, a própria dinâmica da História, que está em permanente construção, exige-se do professor um caráter investigativo.

Diante do papel do professor e da História, escolhi a cidade de Pirassununga como local privilegiado para minha pesquisa, sede da Delegacia de Ensino da região que abrange ainda as cidades de Leme e Santa Cruz da Conceição. São cidades de pequeno porte, no interior de São Paulo, a meio caminho entre Campinas e Ribeirão Preto, uma das regiões mais prósperas do Estado e às margens da Rodovia Anhangüera.

A cidade de Pirassununga comporta uma população de 62.717 habitantes, Leme tem uma população de 77.751 habitantes, enquanto a pequena Santa Cruz da Conceição tem 3.156 habitantes⁸. Portanto, três cidades que são muito próximas geograficamente e formam um conglomerado de menos de 150.000 habitantes.

A cidade tem uma grande tradição ligada ao Magistério. É lá que estava localizado o Instituto de Educação de Pirassununga, abrigado numa belíssima construção do início do século, que teve fundamental importância na formação de professores de toda a região. A grande maioria da população escolarizada da cidade escolhia o Magistério não só pela excelência do curso ministrado, mas, também, porque as opções, na cidade, eram poucas. Os melhores e mais bem preparados professores tinham o seu cargo ali. Não há família em Pirassununga, em que, pelo menos um membro, não tenha passado pelo Instituto, o que dá uma alta incidência

⁸ Fonte IBGE/1997.

de pessoas que, mesmo não atuando no Magistério atualmente, formaram-se naquela Escola Normal.

Quando da escolha dos locais para instalação dos CEFAMs (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) durante o governo estadual de Franco Montoro, em 1989, Pirassununga justificava a instalação daquela escola, exatamente pela tradição que ela abriga. E ganhou. Magistério é coisa séria na cidade. Nomes de professores viraram praças e ruas, concorrendo com os militares, outra área forte na cidade, uma vez que lá se instalaram a Academia da Força Aérea e o Primeiro Regimento de Carros de Combate.

De fato, acredito que uma cidade tão fortemente ligada ao Magistério poderia estar contribuindo para a construção de uma identidade com esta profissão. A influência familiar é fator a ser considerado na escolha profissional. Além do que, como as possibilidades de trabalho são pequenas, visto que existe apenas uma indústria de grande porte na cidade (a famosa "Caninha 51"), o Magistério sempre foi possibilidade real de trabalho.

O grande número de funcionários públicos, representados pela alta incidência de militares e civis ligados às Forças Armadas (Academia da Força Aérea e 2º Regimento de Carros de Combate), pelos funcionários do Campus da USP, ali instalado com o curso de Medicina Veterinária e Zootecnia, pelos do IBAMA (setor de Piscicultura), D.E.R., FORUM, além dos funcionários estaduais e municipais, fazem com que o setor de comércio e serviços dêem a ela uma cara de cidade próspera. Preços e aluguéis são mais altos, em comparação com outras cidades vizinhas devido à demanda dessa população assalariada.

Esse contingente de funcionários, que exercem funções em que é exigida a escolaridade, impulsiona também a que seus filhos estudem. Há uma certa "cultura"

na cidade pela escolarização.

De fato, não existem grandes rincões de pobreza, mas a cidade padece com a falta de empregos, principalmente para os operários. O monopólio quase que absoluto de uma única grande empresa, que, por sua posição, manda e desmanda na cidade, faz com que aqueles que não estão nas “graças” do empregador, tenham que viver de pequenos “bicos” aqui e ali, quando não se transformam em “bóias-frias” que trabalham na colheita da laranja, cana-de-açúcar e algodão da região.

Para atender a esta população de pouco mais de 60.000 habitantes, a cidade tem dezoito escolas estaduais, sendo que onze atendem de CB a 4ª série e seis, de 5ª a 8ª séries. Destas últimas, apenas três atendem ao 2º Grau, sendo oferecida em uma delas, habilitação para Enfermagem. O CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) atende à habilitação Magistério. Com prédio próprio, ainda continua vinculado à EEPSEG “Pirassununga”, antigo Instituto de Educação. Três escolas oferecem Suplência de 1º Grau e apenas uma, de 2º Grau.

É atendida também por três escolas particulares de 1º e 2º Graus, além das de Educação Infantil. A Prefeitura ainda tem um serviço de E.M.E.I.s., que funcionam para atender crianças de mães trabalhadoras, além de contar com escolas isoladas espalhadas pela zona rural.

O quadro abaixo apresenta o número de alunos que é atendido por estas escolas, distribuídos em séries:

ENSINO FUNDAMENTAL⁹

Série	Número de alunos
C. B. inicial	1.469
C. B. Continuidade	2.490
3ª Série	1.984
4ª Série	2.132
5ª Série	2.548
6ª Série	2.388
7ª Série	1.771
8ª Série	1.580
	Total Geral: 16.362

ENSINO MÉDIO

Série	Número de Alunos
1º	1421
2º	822
3º	801
	Total Geral: 3.044

⁹ Todos os dados foram coletados junto à Delegacia de Ensino de Pirassununga, e dizem respeito à previsão para o ano de 1998.

Segundo a Delegacia de Ensino, os professores de História atendem aos alunos de 5^o a 8^a série, 2^o Grau, nas Suplências e habilitações e estão assim distribuídos:¹⁰

Nome da Escola (EEPG ou EEPG)	Séries que atende	Número de professores
"Prof. Paulo de Barros Ferraz"	5 ^a a 8 ^a série e 2 ^o Grau	4
"Gal. Asdrúbal da Cunha"	5 ^a a 8 ^a série e 2 ^o Grau	4
CEFAM	2 ^o Grau – Habilitação Magistério	2
"Prof ^a Osmarina Sedeh Padilha"	5 ^a a 8 ^a série e Suplência I	3
"Dr. Manoel J. Vieira de Moraes"	5 ^a a 8 ^a série e Suplência II	2
"Elói Chaves"	5 ^a a 8 ^a série	1
"Terezinha Rodrigues"	5 ^a a 8 ^a série e Suplência II	4
"Pirassununga"	5 ^a a 8 ^a série, 2 ^o Grau e Habilitações	7
"Prof. Dr. René Albers"	5 ^a a 8 ^a série	1
"Nossa Senhora do Loreto"	5 ^a a 8 ^a série e 2 ^o Grau	2
		Total: 30

¹⁰ Lamentavelmente, a redução na carga horária de História no 1^o e 2^o Graus diminuiu sensivelmente o número de professores, em 1998.

Nos arquivos da Delegacia de Ensino não existem registros do número de professores de História aposentados; no entanto, alguns nomes são sempre lembrados pela excelência de seu trabalho, pela sua seriedade e pelo respeito que adquiriram. Minha escolha para a entrevistada aposentada obedeceu a alguns critérios: recaiu sobre uma profissional que, primeiro, era lembrada como boa professora e, segundo, por ter se aposentado há menos de dez anos porque assim, seria possível cobrir o período envolvido pelo presente. Ou seja, anos 60 a 90, período que, como já apontou NADAI (1988), a escola foi estendida para as classes populares e os professores sofreram o impacto de conviver com essa nova situação.

A segunda escolha não diferiu muito, focalizando, é claro, outro prisma: trabalho, também, com uma professora que está em atividade. Para localizá-la, procurei recorrer ao mesmo critério adotado para a escolha da professora aposentada, isto é, alguém que fosse apontada como uma boa professora, comprometida com o trabalho escolar e como desempenho de alguns papéis profissionais como: assiduidade às reuniões, participação com interesse nos cursos de aperfeiçoamento e reuniões e que tivesse o respeito, como profissional, de outros professores, diretores e comunidade¹¹. Devido ao grande contato que os membros da Delegacia de Ensino e, em especial, a Assistente Técnico-Pedagógica, têm com os professores da área, procurei investigar aqueles que eram lembrados segundo os critérios pré-estabelecidos.

Em princípio, não privilegiei nenhuma metodologia, tendência política, nível econômico ou escola em que atuasse. Isto porque, como se trata de uma cidade

¹¹ O fato de ambas serem mulheres, sem dúvida, aponta para a questão da feminização do magistério. No entanto, os critérios adotados apontaram para as duas, como sendo as mais representativas.

pequena, as conversas em muito contribuem para construir (ou destruir) uma imagem e, como a imagem que os outros têm de nós, colabora para a construção de nosso espelho, parecia uma condição importante para a formação de uma identidade como professor.

A escolha também foi feita tendo em vista a necessidade de se trabalhar com indivíduos que fossem representativos, não para que se possam fazer generalizações com mais tranquilidade, mas, acima de tudo, para que, como indivíduos singulares em suas atuações, possam demonstrar uma identidade construída a partir dos grupos de convivência.

Além desses critérios, os professores deveriam ter por volta de dez anos de atuação no magistério. Neste sentido, grande colaboração tiveram os estudos de HUBERMAN (1995) sobre os ciclos de vida dos professores. O trabalho aponta para algumas "seqüências" ou "maxiciclos" na carreira dos professores. "Isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas.". (HUBERMAN, 1995)

Uma primeira etapa é a chamada "entrada na carreira" que é sempre acompanhada pelo choque entre o ideal e o real, entre aquilo que imaginamos ser a sala de aula e os dissabores que ela carrega.

Em contrapartida, o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade. É o que o autor chama de fase de "exploração". "No caso de um compromisso provisório, à partida, esta fase pode prolongar-se, uma vez que as pessoas irão medir bem as conseqüências de um comprometimento definitivo com uma profissão que terão procurado com algum desagrado ou na seqüência de grandes hesitações." (HUBERMAN, 1995).

A esta etapa inicial, segue-se a de “estabilização”, do “comprometimento definitivo”. É aqui que pode se revelar uma identidade profissional, “etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do *eu*; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma “dispersão de papéis” e, daí, a uma dispersão do sentimento de identidade pessoal.”

Para HUBERMAN (1995), “num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer a seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo.” Portanto, professores com menos tempo no magistério, muito provavelmente não tiveram condições ainda de constituir esse *eu* identificado com a profissão. Isso explicaria a opção pelo tempo de dez anos para os entrevistados neste trabalho.

A chamada fase de estabilização é, também, o momento em que o professor se afirma diante de seus colegas, com mais “competência” pedagógica, o que lhe acentua um certo grau de liberdade. Neste sentido, “a autoridade torna-se mais ‘natural’, as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade.” (HUBERMAN, 1995). Diante dessa segurança que vai sendo adquirida, é possível que o professor se preocupe menos com ele mesmo e mais com os objetivos didáticos que lhe competem.

A estas duas etapas é seguida uma fase tão propriamente chamada de “diversificação”, quando os caminhos individuais parecem seguir rumos muito diferenciados. Há aqueles que se tornam ainda mais ativos, buscando novos desafios. Outros, segundo HUBERMAN (1995), põem-se em questão. Os sintomas vão desde uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial efetiva. Trata-se

de um período do “meio da carreira”, onde fazem um balanço dos objetivos iniciais e as perspectivas de continuar no mesmo percurso ou, buscar outro (não sem grandes receios).

Uma outra etapa, pode ser vista menos como uma fase distinta da progressão na carreira do que de como um estado “de alma”, onde se consegue alcançar uma certa serenidade, apresentando-se menos sensíveis ou vulneráveis à avaliação dos outros. Há um certo distanciamento afetivo em relação à profissão.

Os professores passariam, então, entre os 50-60 anos, por uma fase de certo conservadorismo e lamentações. “As mulheres deploram, em particular, a evolução dos alunos, e os homens têm tendência para aceitar a idéia de que as modificações, raramente conduzem a melhorias no sistema.” (HUBERMAN, 1995). Sublinho, mais uma vez, que isto não se dá de forma generalizada, nem responde necessariamente a esta idade cronológica.

Por último, há a chamada fase de desinvestimento, “um fenómeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. A postura geral é, até certo ponto, positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica.” (HUBERMAN, 1995)

HUBERMAN não só contribuiu para que alguns parâmetros fossem estabelecidos neste trabalho, mas também seus estudos estarão fazendo parte do material para a análise das falas das professoras.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que o trabalho pauta-se em representações dos fatos. Apóio-me em SOUZA (1996), para definir o significado da expressão. Para a autora, as representações “são elaboradas a partir da articulação

dos saberes e da vivência das pessoas. Essa articulação é permeada por conflitos, contradições, conformismos e resistências. Assim, a concepção de trabalho docente, como construção de experiências singulares, pode ser identificada a partir dos valores, das trajetórias dos sujeitos que são interpretadas pelos professores, dando-lhes significado.”.

ACCARDO (1986) contribui nesta construção: “Entendemos por representação a elaboração subjetiva, mental, que os indivíduos fazem das suas condições materiais de vida. Consideramos que as estruturas econômicas e sociais possuem uma realidade subjetiva incorporada pelos indivíduos quanto a uma realidade objetiva que transcende os agentes sociais que lhe dão visibilidade e concretude. Nesse sentido, (...) o individual e o social, as estruturas internas da subjetividade e as estruturas sociais externas, longe de serem estranhas por natureza e de se excluírem mutuamente, são ao contrário dois estados da mesma realidade, da mesma história coletiva que se depositam e se inscrevem simultânea e indissociavelmente, no corpo e nas coisas”.

É um estudo calcado, portanto, em percepções que exprimem uma situação de vida e um lugar social. De outro lado, no esforço de análise dessas falas, o olhar do pesquisador, acaba interagindo com as do pesquisado, tecendo uma rede de representações.

Não se deve, também, deixar de lado a questão de se trabalhar com a memória desses professores. BOSI (1979) explica: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. É preciso dizer que, passado algum tempo, fazemos muito mais criação do que reprodução.

Estudos sobre memória demonstram que esta é seletiva e que assim o faz

como recurso até de equilíbrio psicológico para os indivíduos. Situações extremamente estressantes são “apagadas” de nossa memória, dependendo de sua virulência, enquanto outras, que nos são confortáveis, são rememoradas em seus detalhes.

De outro lado, gostaria também de deixar claro que as escolhas não foram feitas nem por acaso, nem sem intenção. Pessoalmente, muitas leituras me influenciaram enormemente na elaboração deste trabalho. Dentre tantas, sem dúvida, a de FONSECA (1997) é uma das mais importantes pela própria relação com o meu tema. FONSECA trabalha com história de vida de mestres brasileiros, exclusivamente de História. São todos professores que foram considerados bem sucedidos profissionalmente, que se destacaram tanto em nível nacional como local. Todos apresentam um alto grau de relacionamento com o ensino e fazem seus relatos, com a tranqüilidade que a experiência lhes garante. Do alto de seus 30, 40, 50 anos de magistério, olham para trás e dizem: “Valeu a pena!”. Todos, sem exceção, se tivessem que optar por uma nova carreira, escolheriam o magistério e, mais importante, seriam mesmo professores de História.

Lendo a trajetória desses professores, de forma alguma podemos dizer que o magistério dava melhores condições de trabalho do que as de hoje. Alguns deles são do tempo em que o professor recebia como horista, sem férias remuneradas, trabalhando até 54 tempos/aula por semana. A estabilidade numa carreira universitária ou numa escola com alto padrão, veio muitas vezes tarde, quase em final de carreira. Somado a isso, os próprios percalços pessoais da história de cada um também podem ser considerados itens dificultadores, tais como: conciliar vida doméstica, criação de filhos, casamentos destruídos, dificuldades financeiras e tantos outros problemas que nos são conhecidos hoje.

Era interessante notar como o jeito de ser de cada um tinha forte ligação, também, com o jeito de ser professor, de encarar a profissão. Ficava cada vez mais clara a idéia do cotidiano, como forte elemento do compôr-se.

Dessa contribuição do trabalho com história de vida de FONSECA (1997) ficava uma interrogação. O que fez desses professores profissionais tão sérios e comprometidos com seu trabalho? O que lhes provocou esta verdadeira paixão pelo magistério? A influência familiar, os bons professores, ou um certo tino pessoal para a pesquisa e estudo, ou ainda uma facilidade de relacionamento com o outro, uma criatividade exacerbada, uma busca interminável pelo vir a ser?

Obviamente que são professores de uma época específica, que demonstravam características de ser professor, que, talvez, não caibam mais. Então, restava saber, como isto estava se dando com os professores de hoje.

Para isto, a partir das falas dos professores entrevistados, estabeleci critérios para análise que, de certa forma, contemplam o objeto desta pesquisa: a representação da identidade do professor de História. Ancorada numa perspectiva de representação (enquanto elaboração mental, subjetiva, que os indivíduos fazem das suas condições materiais de vida) e identidade (como processo individual de construção que se dá na relação com os vários grupos de convivência), tenho como objetivo reconhecer o lugar social ocupado pelos professores pesquisados, a relação com o conhecimento histórico, a concepção de escola, de professor, de aluno e de mundo construída pelos professores. Será, portanto, um exercício de interpretação sobre essas falas, buscando nas palavras aquilo que lhes dá, ou não, sentido.

Segunda Parte

CAPÍTULO 3

QUERO OUVIR SUA VOZ , PROFESSOR . . .

Tendo em vista o tema por mim escolhido, a abordagem qualitativa parece ser a mais adequada para a realização desta pesquisa. Pensar como o professor de História representa a identidade profissional no magistério, leva-me necessariamente a adentrar o universo do professor e da escola, seu cotidiano, as possibilidades e limites que o ambiente lhe impõe, procurando em sua fala as interpretações, que dão significado ao magistério.

Na sua prática estão relacionadas suas relações familiares, sociais e econômicas. Desprezar o valor dessas referências seria empobrecer a pesquisa.

Este trabalho se propõe, portanto, a utilizar fontes orais e, para isso, utilizei-me de THOMPSON (1992), como aporte teórico. A leitura desse trabalho tornou-se grande conselheira na realização das entrevistas, na forma de coletá-las, no longo e trabalhoso processo de transcrição e nas possibilidades de análise.

O trabalho de campo com fontes orais exige do pesquisador alguns cuidados que são fundamentais. É necessário, em primeiro lugar, estar pronto para ouvir, muito mais do que para falar. Respeitar as diferenças, o modo de pensar de cada um, é fator primordial para que a entrevista possa transcorrer em clima de confiança e de respeito mútuos. O entrevistador deve assumir um papel muito mais de orientador do que de controlador da conversa, fazendo o menor número possível de perguntas.

Tendo isto como princípio, não tive a preocupação de testar hipóteses junto aos entrevistados. Utilizei-me apenas de um roteiro que guiava a entrevista, a fim de que pudesse estar percebendo os elementos que caracterizassem um profissional

identificado com sua profissão. "O argumento em favor de uma entrevista livre em seu fluir fica mais forte quando seu principal objetivo não é a busca de informações ou evidências que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro "subjetivo" de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes". (THOMPSON, 1992: 258).

Parecia que a idéia da utilização de fontes orais consolidava-se, na medida em que, um trabalho com representação da identidade do professor requer, sem dúvida, adentrar subjetividades e representações mentais. Não há, portanto, melhor maneira de se chegar a elas, senão via depoimento.

Para enfrentar esta tarefa, escolhi duas professoras: uma que se encontra na ativa e outra já aposentada, ambas residentes em Pirassununga.

Quando da tarefa de escolher professores aposentados que pudessem participar da pesquisa, vários nomes foram apontados sem dificuldade, mas, quanto àqueles que estavam ainda na ativa, ficou-me a impressão de que a situação se invertia. Poucos nomes eram recomendados, lembrados como profissionais sérios. Não havia muitas opções a serem feitas.

Contatei as duas professoras por telefone e expliquei os objetivos da entrevista. Comecei expondo o tema do projeto e a maneira como poderiam auxiliar. A professora, que ainda trabalha, recebeu o convite mais como um elogio. Com a aposentada, aconteceu algo que THOMPSON (1992) indica como muito comum: não acreditava que tivesse algo de útil para me ajudar. Reafirmei que a experiência que possuía era preciosa, que era desconhecida dos jovens docentes cujas vidas foram muito diferentes, e fundamental para a construção da história dos professores. Ela não se negou.

Ambas me receberam em suas casas, abriram suas portas. "Quase sempre, o

melhor é ficar sozinho com o informante. A completa privacidade proporcionará uma atmosfera de total confiança em que a franqueza se torna muito mais possível.” (THOMPSON, 1992: 265). Isto se deu em ambas as entrevistas e é a isto que computo não só o abrir de suas casas, mas, de seu emocional, de seus corações.

Após uma conversa que considero como degelo, informei da necessidade de que nossa entrevista fosse gravada e ambas não demonstraram nenhum constrangimento por isto. Não senti que o gravador se transformasse numa barreira entre nós. No entanto, ao desligá-lo, alguns fatos adicionais significativos foram fornecidos, como confidências, como pano-de-fundo.

Informe também que, feita a transcrição, ambas teriam acesso a elas e que, caso algo as incomodasse, teriam o direito de opinar. No entanto, tanto uma quanto outra me deram plena liberdade de uso daquilo que haviam dito e que acreditavam que isto seria feito com o cuidado necessário. As entrevistas duraram em média duas horas, o que é recomendado como sendo razoável. Sinto que um tempo maior do que este torna-se cansativo e, portanto, pouco produtivo.

Foi uma atividade sedutora, confesso. THOMPSON (1992) me ajuda a definir esses momentos: “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se é assim, por que não aproveitar essa oportunidade que só nós temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos?”

É difícil coletar depoimentos sem nos emocionarmos juntos, sem dividirmos preocupações, alegrias e tristezas. A empatia foi imediata porque também sou

professora e mulher. Isto me deu algumas vantagens já que “o que se dá na verdade é que, em geral, quanto mais se sabe, mais provável é que se obtenham informações históricas importantes de uma entrevista”. (THOMPSON, 1992)

É recomendado que o entrevistador faça a transcrição porque ele pode, com mais precisão, recapturar a forma em que se deu a entrevista. As entrevistas foram transcritas por mim na íntegra, sem correção, e, posteriormente editadas. Utilizei-me de aspas apenas quando as entrevistadas se referiam a pensamentos próprios, ou, então, quando estavam relatando um diálogo. Não fiz, portanto, correções gramaticais ou de concordância.

Omiti minhas perguntas porque elas sempre foram no sentido de incentivar as falas. Muitas vezes, o máximo que eu me permitia, era dizer: “Que interessante, fale mais sobre isto!”. Acredito também que, como o que se buscou foi a voz das professoras, é a elas que devo o espaço.

Decidi pela incorporação das entrevistas no corpo do trabalho, por julgar importante perceber-se como o pessoal, que aparece a todo momento, confunde-se com o profissional. THOMPSON (1992: 304) aponta vários trabalhos neste sentido (ele mesmo, em seu “Edwardians”), e vê com simpatia tal recurso. Confesso também que o trabalho de FONSECA (1997), que também optou pela transcrição das entrevistas em seu livro, apoiou-me nesta decisão. Não queria vidas pela metade. Desejava-as inteiras.

Por se tratarem de falas em que a memória foi o recurso utilizado, elas não seguem uma lógica organizada. A memória vem aos saltos; assim, em alguns momentos encontram-se repetições, falas entrecortadas, descontinuidades. Procurei, ao editá-las, apenas dar certa forma ao texto para torná-lo legível, mas não modificando o contexto.

Sinto que, por mais fiéis que tentemos ser às falas, utilizando-nos dos recursos de pontuações, intervalos e reticências, estes não são suficientes para dar conta de tanta riqueza que nos é oferecida, mas essas perdas são inevitáveis. O papel não nos dá conta dos gestos, dos risos e dos olhos lacrimejados. Espero o dia em que isto se resolva.

Optei pelo uso de nomes fictícios, preocupada com os riscos que os nomes verdadeiros poderiam trazer à intimidade das entrevistadas, uma vez que, no processo de análise, vamos muito além das palavras.

BARDIN (1995) serviu-me como aporte para a questão da análise das falas. O trabalho que a autora desenvolve sobre análise de conteúdo, um verdadeiro manual para pesquisadores, que queiram adentrar nesta forma de tratamento dos dados, explica com precisão que rumos tomamos neste processo: a “análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”. Desta forma, vamos procurar vestígios, que, muitas vezes, estão ocultos. Fazemos interpretações. Isto me fez perceber o quanto a permanência dos nomes poderia causar constrangimentos às entrevistadas. Trabalhar com depoimentos orais pressupõe as pessoas que estão por detrás deles e o respeito por elas é fator primeiro de qualquer pesquisa.

BARDIN (1995) sugere que devemos salvaguardar os entrevistados. Podemos, a partir do estabelecimento de certos critérios de análise, substituir os nomes dos entrevistados por títulos, isto é, tentar resgatar aquilo que transparece como representativo daquele personagem. Abri a entrevista com um título e, ao longo do trabalho, utilizei-me de nomes fictícios para as entrevistadas. Percorri este caminho pela responsabilidade que temos ao nos apossarmos da fala de outrem.

Um diploma, uma escada.

A entrevista com Marta foi realizada em sua casa. A casa, na verdade, pertence ao seu pai, recém-viúvo, onde moram também as duas filhas de Marta. A mais velha tem um bebê de seis meses e a mais nova, de 17 anos, está no sexto mês de gravidez.

As duas são muito jovens e a situação tem perturbado Marta que, insistentemente dizia ter desejado outro futuro para as filhas: "Gostaria de vê-las ingressando numa Universidade e que uma possível gravidez, tivesse ocorrido mais tarde, com mais segurança".

Encontrei Marta num sábado à tarde, dia 28 de fevereiro, lendo o jornal do dia. Ela é uma morena sorridente e atenciosa. Mostrou-se um pouco ansiosa, a princípio, pela entrevista, mas, extremamente feliz por ter sido lembrada como uma boa professora. Diz que talvez seja o reconhecimento por tanto esforço.

A casa parece pequena, mas é extremamente confortável. Os quadros com os retratos de toda a família na parede dão um ar aconchegante.

A conversa com a entrevistada transcorreu de forma extremamente agradável. Marta fala com disposição de sua profissão, muito mais pelo que esta lhe ofereceu em termos de oportunidades de vida do que pelas dificuldades inerentes a ela.

Creio que a transcrição dessa fala, deixou muito a desejar. Marta não se cansa de contar sua experiência no magistério e de como o trabalho absorve positivamente sua vida, cheia de altos e baixos, como do resto do mundo.

Assim foi nossa conversa:

"Eu estou só há sete anos como Professora de História, porque eu voltei a estudar, logo depois que eu separei. Eu estava numa crise violenta, aí eu voltei a

estudar. Voltei a fazer Magistério, no Instituto. Entrei no 2º Ano porque eu já tinha o Colegial. Aí eu terminei o Magistério e já fui fazer História. Então, em História eu me formei em 93, mas, em 90, eu já estava lecionando. No ano em que eu entrei na Faculdade, eu já comecei a lecionar.

Comecei a estudar na Faculdade de Guaxupé e fiz somente o primeiro ano, depois eu fui para São José (do Rio Pardo), por causa da dificuldade de locomoção, de condução para ir. Era muito difícil, estava dando briga na hora de repartir; uma hora era o marido de uma que não podia, outra hora o carro quebrava. Aí, eu e a Profª Helena, resolvemos mudar de Faculdade, porque para São José tem ônibus todo dia. Para nós foi válido porque em São José, dá direito a História e Geografia e em Guaxupé, não, era só uma disciplina.

Eu entrei com o intuito de fazer História. Eu gosto muito de Geografia também, mas mais era História mesmo. Sempre me fascinou, desde pequena. Sempre gostei, sabe? Desde pequena quando eu ouvia meus pais falarem do Império Romano, meu tio falava sobre a Guerra, Revolução de 32, sempre gostei. Até historinha de gibizinho. Sempre gostei de ler, sempre gostei de História e estórias, sempre, sempre.

Lembro a primeira coleção que eu tive de livros, foi uma coleção de História. Naquela época os vendedores vinham nas casas, daí ele perguntou: "Qual a disciplina de que você mais gosta?". Eu falei: "Eu gosto de História." - e meu pai me deu a coleção, que ele pagou com o maior custo. Eu tinha aquilo como uma relíquia. Nem está aqui porque aqui é a casa do meu pai. Como eu perdi minha mãe há pouco tempo, eu vim morar com ele.

As minhas coisas estão um pouco na minha sogra, um pouco na minha irmã, ficou tudo espalhado. Meus livros, a maioria ficou na casa da minha sogra. Eu tenho

ainda essa coleção, que já está bem velhinha, porque eu já vou fazer 40 anos.

Depois, eu sempre tive professores bons de História. Eu ficava babando na aula do Prof. Fausto Vitorelli, D^a Míriam, “seu” Jorge. Eu ficava adorando, adorando.

Sou daqui de Pirassununga, nasci aqui na antiga CIZIP, que hoje é a USP. Naquela época ainda era IZIP, Escola Agrícola, só depois foi para CIZIP, que era Escola de Zootecnia. Meu pai aposentou lá, trabalhou trinta e oito anos. Ele era funcionário da escola.

Eu morei lá até quatro anos de idade, depois eu mudei para a cidade. Eu fui nascida lá. Depois eu me casei.

Quando eu era pequena, brincava de escolinha, de casinha e eu sempre gostei de ensinar.

Meus pais, ou melhor, minha mãe, era assim meio ignorante, então ela falou assim: “Não dá para você estudar.”, porque aquela época só tinha magistério durante o dia. Logo que eu quis fazer, saiu o magistério do período noturno. Meus irmãos ainda chegaram a fazer na Escola Normal de Pirassununga, o antigo Instituto. Mas, justo no ano em que a gente foi estudar, não tinha mais, era só à tarde. Então, minha mãe não deixava, porque a gente tinha que trabalhar e eu fui estudar à noite.

Fui estudar no Colegial. Naquela época a gente tinha que escolher entre Humanas e Exatas. Aí, eu optei por Humanas, tinha Psicologia, Sociologia, etc.

Terminei o Colegial e logo me casei. Fiquei onze anos casada. Eu vi que não estava dando mais certo, meu ex-marido era policial e não estava numa situação muito boa. Aí que eu fui fazer Magistério.

Nesse tempo em que eu fiquei casada, eu trabalhava numa confecção. Não estudava. Mas eu sempre gostei de estudar, tinha verdadeira paixão, sempre gostei. Mas como ele ganhava pouco, eu trabalhava para ajudar. Meu sonho era um dia

voltar a estudar. A intenção de dar aula sempre existiu mas, minha mãe podou totalmente a idéia. Tinha que trabalhar. Sabe aquela coisa assim, mulher tem que trabalhar, “para que estudar?”.

O meu pai, agora, mudou muito. Hoje ele valoriza, porque que eu moro com ele e ele vê quanto que eu trabalho.

Meu pai nunca foi numa reunião nossa, nem minha mãe. Quem ia era minha vó. Meu pai só queria ver o boletim, chegava no dia de assinar o boletim, a gente levava para ele assinar, se tivesse nota vermelha, a gente apanhava. Então a gente chegava tarde, trabalhava o dia todo, cansada, só que aqui em casa sempre teve uma coisa boa. A gente disputava nota entre os irmãos e olha que nós éramos em oito.

Eu tenho um irmão que mora no Acre, é engenheiro. Trabalha na FUNAI. Tenho outro que é Tenente do Exército. Esse também sempre estudou para passar nos concursos em primeiro lugar, batalhando bastante. Além de mim, tenho minha irmã, a Susana, que só fez até o Colegial. Eu tenho um outro irmão que fez concurso para a Caixa Federal, trabalha agora lá, passou em primeiro lugar na Caixa. Todo mundo batalhou.

Todo mundo estudava mas, não eram meus pais que incentivavam, não. A única coisa de que eu me lembro, é que meu pai exigia nota, mas nunca ia numa reunião, de jeito nenhum. Sempre foi minha vó. Eu lembro até de reunião na 4ª série, olha eu lembro direitinho, a gente tinha aula de puericultura, era a Dª Joilda Marra que dava aula. Então, ela sempre chamava os pais. Sempre era a minha vó que ia. Minha mãe nunca foi numa reunião.

Falta de tempo. Eu tinha um irmão que viveu até os 14 anos. Ele teve paralisia infantil e essa criança ocupava muito o tempo da minha mãe, que era muito revoltada

por isso. Então, você não podia conversar com ela, não podia fazer nada errado. Ela nem lia o bilhete. A gente já levava direto para minha vó, porque ela trabalhou vinte e cinco anos na casa de uma professora. Então, era ela que comprava material para a gente, incentivava, sabe? Ela falava para minha avó ir nas reuniões das netas. Minha avó ia. Depois ela passava para minha mãe, mas minha mãe nunca se interessou.

Ela era muito revoltada, muito nervosa, tinha que trabalhar para ajudar meu pai. E meu pai só tinha que ver o boletim, sabe? Acho que ele sabia que a gente 'tava sempre estudando. E a gente se virava sozinho, um ajudava o outro. Sempre um cobrando do outro. Sempre foi assim na minha casa. A gente fazia o concurso que aparecia, estudava bastante mesmo.

Depois, eu me casei e tive minhas filhas logo. Aí, eu continuei trabalhando numa confecção. Depois até que eu falei assim: "Quer saber de uma coisa? Eu vou voltar a estudar, fazer aquilo que eu quero, que eu gosto". Porque eu estava vendo que ia ter aquela lei que ia terminar, que ia acabar o Magistério aqui em Pirassununga e que você não ia mais poder fazer a partir do segundo ano.

Então, eu voltei a estudar. Me lembro como se fosse hoje. Foi o dia mais feliz da minha vida, eu estava explodindo de alegria porque eu pude entrar no Magistério.

Naquele dia, para você ter uma idéia, eu trabalhei até às 11h30, daí meu patrão falou assim: "Vai, sim, Marta, porque você gosta, né?". Eu me lembro como se fosse hoje, subi aquelas escadarias do Instituto e estava assim, superfeliz. Minha sala estava superlotada, depois o pessoal foi saindo. A maioria era casada. Minhas amigas voltaram todas a estudar na mesma época.

Encontrei D^a Glorinha Marcílio (professora do Instituto), e ela falou assim para mim: "Nossa, estou tão feliz de você estar aqui de volta, você é uma batalhadora! Você vai continuar sendo aquela excelente aluna que você era?". Ficou todo mundo

olhando, sabe?

O pessoal me ofereceu livro, enquanto eu não os comprava, porque as aulas já iam começar. Aí, eu falei: "É hoje! Se não for agora, eu não vou voltar mais". Eu voltei para casa, fui lá na fábrica e falei para o meu patrão que eu ia estudar e ele fez um acordo comigo.

Voltei a estudar na época em que meu casamento estava em crise. Eu estava vendo que não ia mais para a frente. Aí, eu pensei que dali para frente ia ser eu e minhas filhas, então, para eu sustentar minhas filhas, eu ia ter que trabalhar para ter uma coisa melhor, porque, com meu salário de operária, eu não ia conseguir nunca.

Eu conversei com meu pai e ele disse que eu podia, porque nessa altura, já tinha melhorado a situação dele e da minha mãe. Meus irmãos já estavam casados, já não tinham tantos problemas como antes. Antes era difícil, muita preocupação.

Meu marido também apoiou. No princípio, ele me ajudou. Mas ele estava praticamente com outra. Ele ajudava até a fazer os trabalhos da escola, mas, depois nós nos separamos e eu fui tocando sozinha.

Quando me separei, eu fiquei na minha casa, com minhas filhas. Meu pai me ajudava a pagar o aluguel. No começo, meu marido dava uma pequena pensão e eu fazia unha para fora até tarde da noite, com o que eu pagava meus estudos. Arrumava roupa na minha casa também, porque como eu trabalhava numa confecção, numa fábrica de camisa, então eu sabia fazer tudo. Eu fazia modelo.

Eu trabalhava para uma loja. Ela mandava as roupas para eu arrumar. Como eu estudava à tarde, eu fazia essas coisas de manhã. Depois, à tarde, estudava e final de semana, eu fazia unha. Eu tinha várias freguesas, era isso que tocava a vida.

Para você ter uma idéia, tinha que estudar, costurar, fazer unha para poder me manter, fora o serviço da casa e as filhas. Mas, eu tive o apoio da minha sogra.

Eu separei, mas a minha sogra ficou do meu lado. Ela morava perto da minha casa e olhava minhas meninas. Eu devo muito para ela, porque ela nunca parou de me ajudar, até hoje. A gente tem a maior amizade. Eu vou na casa dela, ela vem na minha, normal, como se nada tivesse acontecido. Ela me ajudou muito, ela continuou olhando as meninas para mim e eu, trabalhando e estudando. Então, na parte das meninas, eu nem precisava me preocupar.

Meus pais também, nessa época, já me ajudavam mas, você sempre fica naquela dependência.

Quando eu terminei o Magistério, eu falei para o meu pai: “Olha, eu gostaria de fazer faculdade. Eu quero fazer História”. Ele falou que eu podia ir, que ele me ajudaria.

Cheguei a trabalhar como PI (professora das séries iniciais do ensino fundamental), pegava substituição. Dei aula na Prefeitura, no sítio, na zona rural. Trabalhei em várias escolas. Depois, logo que eu entrei na faculdade, eu consegui aula numa escola particular. Aí, eu fiquei 4 anos direto. No 1º ano da faculdade, eu já dava aula de História, no Colégio “Albert Einstein”. Depois a escola faliu.

Eu tive muito apoio dos meus professores. Mas, eu sempre tive muito interesse. Sou muito curiosa, eu leio muito. Eu acho que é primordial, principalmente na minha área. Eu tenho assim comigo: . . . ensinar história. . . você sabe que não é todo mundo que gosta, e eu preciso me esforçar.

Eu sempre tive essa consciência de passar para o aluno entender o sistema em que a gente vive. Eu lembro que você falou uma frase que ficou muito forte para mim. Foi no último curso na Delegacia de Ensino e eu joga muito dentro da minha matéria: “Brasil, teu passado te explica.”, lembra? Eu joga a História assim. Não é só uma coisa do passado, ficar estudando o passado. O que está acontecendo hoje? Eu

levo tudo para a sala de aula. Eu levo jornal, notícias de hoje, o que está acontecendo no Iraque, o que está acontecendo no Brasil, no Nordeste, na África.

Eu gravo muita coisa. Lá no fundo de casa, eu falo que é minha senzala. Lá, meu pai fez uma estante para mim onde eu tenho todos os meus livros. Eu tenho sempre uma fita no vídeo, minha televisão. Eu tenho muitas fitas, gravo muito programa, documentário. Até um comercial, uma coisa assim. Eu estou sempre levando para eles.

E, às vezes, eu começo ao contrário a história. Eu pego aqui e vou voltando, para o aluno poder entender. Sair dessa coisa de só ficar no passado.

Eu sempre, quando estou aqui, fico imaginando, pensando, como é que eu vou fazer para passar essa matéria aqui, como é que eu vou passar esse conteúdo para o aluno ?

Eu acho que você tem que estar sempre informada. Procurando técnicas novas, sei lá. Uma maneira diferente para se estar incentivando porque, senão, fica uma coisa monótona, você fica naquele livrinho, sentadinho, lá.

Isso daí, eu fui aprendendo sozinha, viu? Porque na faculdade, pelo menos eu, quando a fiz, faculdade não tinha.

Eu acho que a faculdade de Guaxupé é melhor que a de São José. O primeiro ano de faculdade que eu fiz em Guaxupé foi muito bom, excelente. Tanto é, que ela teve uma nota boa no provão. A faculdade de São José, ela é boa, mas fraca. Eu tirava dez muito fácil. Em Guaxupé, eu tirava 5, no máximo 7. A de Guaxupé exigia muito mais leitura da gente, nossa! Era livro e mais livro que você tinha que ler. Eu li muito.

Apesar da gente ir só de terça, sexta e sábado mas, era muita coisa para fazer em casa, muito livro para ler, muito trabalho. Me ocupava muito, por isso, eu

achava que era mais puxada a faculdade de Guaxupé.

Na faculdade a gente aprende muito pouco mas, o que eu fazia? Eu ia atrás, ia conversar com meus professores. Aí, eu perguntava: “Como é que você trabalha isso na sua sala de aula?”. Eu tinha bons professores. O de Contemporânea só trabalhava atualidades. Então, eu perguntava como ele trabalhava, sempre me interessando.

A diretora da faculdade foi professora muitos anos, então, ela passava. Eu sempre fui perguntando.

Eu consulto também muito material ligado à educação, pedagogia.

A minha filha, tudo o que ela vê de diferente, também, ela me fala, uma maneira dinâmica de trabalho de algum professor. Minhas filhas falam o que os professores passaram, o material, o livro que os alunos estão lendo.

Eu estou sempre trocando idéias. E mesmo aos professores com quem trabalho, aos professores do cursinho, eu estou sempre perguntando. Eu assistia aula com eles, sabe? À tarde, sempre que eu tinha oportunidade e até hoje, eu vou assistir aula do Freitas, que é professor de Filosofia, também do outro professor de História. Eu fico prestando atenção em como é que eles ensinam, que técnica eles usam. Sempre alguma coisa nova, aprendo. Eu assisto “Vestibulando” na Cultura. Eu gravo. O que eu tiver oportunidade, eu não perco tempo.

Eu gosto, adoro ser professora. Se tivesse que escolher outra profissão, talvez eu escolhesse a de Assistente Social, mais para viajar para o Nordeste e ensinar, sei lá, ensinar a filtrar água, lavar a roupa . . . sabe tipo Projeto Rondon? Se eu pudesse, eu iria fazer também.

Minha relação com os alunos também é importante. Eu tenho uma maneira diferente. Eu canto, eu danço, eu brinco com eles. Chego perto. Não fico só lá na

frente. Aquela professora tipo, o aluno lá e eu aqui, sabe?

Eu sou extrovertida, tenho amizade. Eu só não consigo ser assim com minhas filhas, infelizmente. Eu peço por causa disso. Eu acho impressionante como eu sou com elas. Eu sou rígida, eu quero muito delas, né? E a gente acaba se punindo.

Com certeza não dá para separar o fato de eu ser professora e mãe. Eu sempre queria que elas tirassem nota 10. Eu queria que as minhas filhas tivessem passado numa boa Universidade. Tivessem condição de fazer uma FUVEST, sabe? Aquilo que eu sonhei para mim, então, eu queria para elas. Então, a gente acaba cobrando. Às vezes, quando eu estou aqui preparando prova e a minha filha me ajuda, ela diz: "Eu nunca queria ser sua aluna. Você é muito exigente", sabe?

Toda vez que a Tássia ia ter prova, ela pedia para eu explicar a matéria. Aí, eu ficava doida, sabe aquele negócio de questionário? Aí, ela dizia que não queria que eu explicasse. Era só para tomar as questões. Eu falava que ela precisava entender, que ficaria mais fácil e ela não queria entender. Queria decorar as questões. Aí, a gente acabava brigando.

O que aconteceu quando ela entrou no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)? Ela foi obrigada a entender a maneira como as professoras de lá trabalham, não é para decorar. Aí que ela começou a gostar, a se interessar, porque ela nunca se interessou, não. Nenhuma das duas. Era sempre na decoreba. Elas decoravam e eu tomava, mas eu não concordava com aquilo. Então, quando chegava a hora das notas das provas, eu ia nas reuniões e meu coração já ficava apertado porque, se aparecia um "C", um "D", eu pensava: "Como é que pode? Não, pelo amor de Deus! Vocês não fazem nada. Só estudam. Eu sempre trabalhei e estudei à noite e sempre tirei boa nota".

Eu era de estudar no banheiro, na hora da comida. Comendo e estudando,

nos intervalos do horário de trabalho. Eu e minha irmã. Naquela luta mesmo. Eu falo que elas têm o dia todo para estudar, por que não estudam? Então eu acabo cobrando muito delas.

Eu quero aproveitar ao máximo. Eu falo; “Puxa vida! Faz tão pouco tempo que eu estou trabalhando. Eu podia estar fazendo muita coisa”. Eu acho que eu quero correr muito. Quero fazer muito.

O meu tempo é muito corrido. No ano passado, eu tinha 54 aulas. Eu tinha vinte no colégio particular e 36 no Estado, contando com as duas HTPs (Hora de Trabalho Pedagógico). Era de manhã e à tarde. Eu saía do colégio, ia para o Instituto, dava aula no Colegial, vinha, voltava, ia de novo para o Instituto.

Aí, à noite, o que acontece? Uma, duas, três horas da manhã, o que eu estou fazendo? Corrigindo prova. Final de semana. . . eu preparo aula. Ainda bem que tem quem ajuda aqui em casa agora, né ? Meu pai, graças a Deus, vai pagar alguém para ajudar a limpar, passar roupa, então, com isso aí eu não preciso me preocupar. Só organizar. Eu tenho que ver o almoço do meu pai.

Eu chego supercansada. Às vezes eu chegava e ainda ia dar uma volta de bicicleta, fazer uma caminhada, dar uma relaxada. Daí, eu tomava um suco, um banho e sentava. Ficava corrigindo prova, preparando.

Meu pai dormia, acordava. Às vezes, eu olhava no relógio, eram três da manhã. Quando eram 7 horas, eu tinha que estar no Colégio de novo.

Final de semana. . . eu entrava lá no quarto no sábado e ficava o dia todinho, até à noite. No domingo também. Meus irmãos vinham aqui almoçar e eu, direto corrigindo provas, preparando. Então, eles já nem iam me perturbar. A gente almoçava e eu voltava para o quarto.

Eu acho desgastante mas, ao mesmo tempo, eu precisava. Eu gosto de ir com

certeza do que eu vou falar, sei lá, eu prefiro fazer tudo no final de semana e daí, durante a semana, ficar mais tranqüila.

Sei lá se era fuga, não sei. Muita coisa que aconteceu, minha filha ficou grávida, mexeu comigo. Então, eu acho que eu enfiava a cara no livro para fugir um pouco das coisas. Minha mãe ficou doente. Eu perdi minha mãe. Tive que desmanchar minha casa, para vir morar com meu pai. Muita coisa. Problemas de pensão alimentícia, que meu ex-marido não está dando mais para as meninas. Sabe tudo isso daí? Tem que ficar atrás de advogado. . .

Então, você acaba fugindo dos problemas e se enfiando nos livros. Eu nem sentia passar, eu adorava. Pego mil livros e pesquiso, preparo coisas diferentes. Aí, eu pergunto para as meninas o que elas acham disso e daquilo.

Meu pai toda a hora vai lá com Danone, com suco de laranja e diz: “Olha, você precisa comer”. Então, ele senta um pouquinho e conversa. Daí, ele vai embora quando vê que eu não dou atenção para ele. Ele fica preocupado e fala: “Chega! Eu não sei como você agüenta!”

Por isso, eu prometi para mim mesma que, nesse ano, eu não iria pegar tanta aula, não. Mas era assim . . .

E quando eu estudava, era a mesma coisa.

Eu dava aula de manhã no “Albert Einstein”. À tarde, eu ia para o sítio, chegava correndo. Tinha que estar às 18h00 no ponto do ônibus para a faculdade. Eu chegava da faculdade à meia noite e meia e aí, eu ia preparar aula. Todo dia, duas, três horas da manhã. Eu dormia pouco, sempre dormi pouco.

Isso cansa, às vezes esgota, mas eu gosto do que eu faço. Me faz bem, sei lá. Acho que eu sou meio masoquista.

É o que eu falo: fui atrás do meu sonho. Esse ano passado, eu fiquei

realizada. Eu guardei dinheiro, comprei meu carro. Minhas filhas nunca tiveram tudo de bom, mas eu pago assistência médica para elas. As duas colocaram aparelho nos dentes. Agora, eu preciso colocar também.

A Tássia faz inglês, sabe? A faculdade da Juliana sou eu que pago. Eu tenho ainda aquela preocupação com as minhas filhas. Então, eu preciso ganhar. Mas eu poderia muito bem ganhar e empurrar com a barriga, que eu vejo como muitos professores fazem.

Todos os planejamentos do Instituto era eu que fazia e todo mundo assinava. Eles falavam: "A número 1 que vai fazer". Mas eu não ligava porque eu já me acostumei e faço rapidinho, sabe? Planejamento para mim fazer é bom porque, quanto mais eu faço, mais eu aprendo.

Eu, enquanto eu preparava aula, eu ia na Delegacia pegar material, o retroprojektor. Eu gasto do meu dinheiro para as transparências.

Tem aluno que não valoriza. Mas, tem aluno que vê que você está sempre fazendo coisa diferente. Para mim, é prazeroso.

Eu podia muito bem falar: "Ó! Vocês peguem o livro, vamos ler o livro na página tal. . .". Mas, eu não consigo ser assim. Eu quero passar uma coisa para eles, que eles entendam, que possam discutir. Eu quero aluno crítico.

Porque a coisa pior, é chegar e perguntar: "O que vocês estudaram o ano passado?" - e os alunos falam "Não sei!", nem lembram. Não é possível, né? Você pergunta o que é uma colônia, o que é capitalismo . . . o aluno não sabe nada.

Será que o professor não deu nada? Eu sei que ele trabalhou mas, os alunos são assim. Eu quero falar uma coisa para marcar e que eles lembrem porque a professora ensinou e ficou na cabeça.

Será que só acontece na área de História? É isso que eu fico pensando.

Eles não gostam muito de Português e Matemática mas, eles acham que é necessário. Então, a História, eles acham que não é necessário.

Eles começam a gostar e a entender, a partir do momento que eu trago ele para a realidade, começo a perguntar do problema atual, do Brasil. Nós pegamos temas tipo reforma agrária, índio, sei lá, alguma coisa assim.

É uma coisa minha, que eu gosto, que eu desenvolvo, pelo que eu vejo. Minha maior preocupação é que o aluno entenda. Que ele passe a gostar de História de uma maneira diferente, com uma visão crítica. Não que ele tenha que decorar data, que ele tenha que saber fatos, nome dos personagens, dos grandes heróis, nada disso. Que ele entenda!

Eu falo primeiro o que se vai estudar dentro da História. A política, a economia, a sociedade, os aspectos culturais de um povo, para quê? Para a gente entender o mundo hoje, onde que nós herdamos tanta coisa, né? Então, a minha preocupação é isso, eu quero ver um aluno crítico.

Eu acho que a História tem esse poder. É a única disciplina com a qual você pode fazer a cabeça do aluno. Fazer assim: para que ele entenda o processo, entendeu? Entenda o sistema capitalista, a luta de classes. Ele pode entender. Valorizar um pouco mais a sua terra, o Brasil. Não é só falar mal e não fazer nada.

Todos os dias, eu já chego alegre: "Bom dia! Boa tarde!", mesmo quando eu não estou alegre pessoalmente. Dificilmente minha vida interfere. Por exemplo, às vezes eu estava cansada, então os alunos falavam: "Professora, a senhora está cansada?", e eu respondia: "Estou, mas, tudo bem, vamos lá!".

Dificilmente, eu sento. Dificilmente, eu não levo uma coisa diferente. No final, eles acabavam trazendo também: "Olha, professora, a senhora viu isso aqui? Olha o livro que eu estou lendo!".

Eu acho que desperto neles o gosto pela leitura. Pela História também. Eu tive alunos excelentes, no Instituto, na 8ª série. Fiquei boba de ver o potencial que eles tinham e falavam que sempre tinham detestado História mas, que eu tinha mudado isso completamente. É a maneira. Eu falo que eu amo História porque, com a História, eu entendo isso, entendo aquilo, vou dando exemplos. Eu começo lá na teoria do “Big Bang”, venho com o homem, entendeu? Passo filme e vou falando sobre. Acho que é isso. Eles pegam gosto por conhecer o homem.

Eu falo do antropocentrismo, eu falo hoje da busca do lucro, que os homens são muito egoístas. Então, eu vou passando isso aí para eles. De que maneira?

Eu falo alto, eu entro no meio deles, eu peço para algum aluno ir lá botar alguma coisa na lousa, fazer alguma coisa diferente, sabe? Eu não fico ali bitolada na frente.

Na hora de avaliar também. Eu coloco em grupo, coloco em dois. Eu peço para fazer grupo para expor a aula. Tem que ver cada aluno que se revelou! Tem aluno que está fazendo CEFAM hoje, porque começou a dar aula comigo.

Nossa! No ano passado, teve aluno do Colegial que você tem que ver! Nós trabalhamos o folclore, quando eu fui falar sobre os índios. Eles levaram coisas. . . dançaram na sala de aula, levaram comida, sabe? Foram falando dos índios.

Daí nós partimos para os “sem-terra”. Você tem que ver que debate! Levaram câmera para filmar. Tem que ver como despertou.

Eu acho que estou influenciando essas novas gerações para o Magistério também. Eu tenho aluno no colégio particular que quer ser paleontólogo porque nós trabalhamos com isso na 7ª série. Aí, adorou, sabe?

Tem outro que quer fazer História. Outro quer fazer Direito porque lá também se estuda História. Tem várias alunas que foram lá para o CEFAM porque eu falei

com elas: “Olha, a profissão é árdua, você tem que batalhar bastante, tem que estudar bastante”. Eu dava meu depoimento de vida também: “Olha, eu trabalhei 6 anos numa confecção, fiquei casada tantos anos. . . Eu sustento as minhas filhas com o meu salário de professora, embora a gente reclame que o salário não está dando. . . Você leva coisa para casa. . .”. Eles viam que eu nunca corrigi prova dentro da sala de aula. Minhas provas são todas bem preparadas, faço tudo à mão. Às vezes, eu pago a moça da escola, ela tem computador e pago com meu dinheiro. A única coisa é que eles pagam para tirar xerox. Mas isso daí para mim, não tem problema não.

Eu acho que professor que fica só reclamando do salário, não gosta do que ele faz. Eu acho que a gente tem que lutar pela classe, pelo salário, mas a gente não pode deixar isso aí influenciar no nosso dia-a-dia, no nosso trabalho, porque o aluno não tem nada a ver com isso. A gente tem que mudar esse aluno. Agora, eu não posso ficar levando para dentro da sala de aula, a questão do salário.

Às vezes, eles até perguntam se eu vou fazer ou entrar em greve. Mas, eu acho que a gente não pode ficar misturando as coisas, não! Eu sempre fui assim, independente se eu ganho 10, 20, se amanhã eu ganhar 300, 600, eu vou dar o mesmo tipo de aula.

Tanto faz se eu estou numa escola particular ou estadual. Dou o mesmo tipo de aula e prova. Mesma coisa.

Você tem que conhecer sua clientela, então, por exemplo, eu tinha quatro oitavas séries: A, B, C, D. Eu não trabalhava da mesma maneira na 8ª D e na 8ª B. Eu tinha que cobrar muito mais na 8ª B, eu tinha que fazer uma prova diferenciada, porque eles eram um outro tipo de clientela.

Os da 8ª D eram alunos maiores, a maior parte envolvidos com drogas.

Meninas que já tinham feito aborto, namorando. Então, era outro tipo de aula. Eu cobrava menos deles. Mas a gente tinha mais amizade, sempre em círculo. Acho que eu cheguei a ser tipo mãezona, sabe? Chegava a influenciar a cabeça porque algumas diziam que transavam e não se preveniam. Eu dizia: “Pelo amor de Deus, não faz isso. Eu acho que você tem que se prevenir, não é por aí que você tem que fazer sua vida! Tem que estudar!”. Eles respondiam: “Ah! Imagina! Vou fazer só até a 8ª série, não quero saber de mais nada”. E agora, estão estudando, continuam estudando.

Eu ajudei porque eu contava minhas experiências de vida, o que tinha acontecido com a minha filha. Eu dizia que eu sempre orientei minha filha. O CEFAM orientou bastante também. E eu sempre fui uma mãe assim de conversar, falar: “Saiba usar seu corpo” mas, infelizmente. . .

Eu não queria que minha filha passasse o que está passando. Ela está sofrendo. Sofrendo porque é novinha, não pode sair. Está morando com a sogra. Eu queria minha filha na Universidade, que nem minha sobrinha ‘tá indo hoje, sabe? Queria que ela estivesse assim. Mas, tudo bem, a Mariana (neta) ‘tá aí, ‘tá linda, feliz. Mas, eu demorei para aceitar. Eu achava que comigo não ia acontecer. Sabe aquela coisa? É muito complicado.

Mexer com a cabeça de adolescente também, ‘viu? Porque você tem todo tipo de adolescente. Tem uns que vêm e contam para você que fumam maconha! Então o que eu faço? Eu leio, eu assisto médicos falando sobre adolescentes. O negócio é não ficar discriminando, apontando. Tem que saber lidar com isso. Eu acho que tenho facilidade. Não é que não tenha aluno rebelde. Tem aluno que me detesta.

A maior parte dos professores diz que não está nem aí. Você tem alguns preocupados, sabe? Mas a maioria, parece que fica só preocupada em passar

conteúdo e não que o aluno aprenda, que o aluno goste. Eles falam: “Ah, não tô nem aí! Não vou me preocupar não”. Eu não consigo ser assim.

Eu acho que eu sou diferente da maioria. Eu me preocupo com que o aluno mude em relação à disciplina, quero que ele passe a gostar e a ver que a História é importante. Que é muito importante. Importantíssima!

Eu vejo nas Orientações Técnicas (na Delegacia de Ensino). A gente vai com um objetivo que é aprender uma coisa diferente, como a que você está trabalhando. Eles falam como que a gente pode trabalhar com uma música, ensinar assim, assado. Alguns, ou melhor, a maioria já ia pré-disposta a tumultuar e falar mal. Que eles estão ali, que eles trabalham muito e ganham pouco. Que o A.T.P. não está na pele deles, porque eles não estão dentro da sala de aula. Então, eles iam para tumultuar.

Quando a reunião estava indo por um caminho, eles deturpavam e iam para outro. A gente não ia lá para isso. Ia lá para aprender uma coisa diferente. E sempre que se pergunta se alguém tem uma experiência nova, alguma coisa nova, eu falo. Não que eu fale para aparecer. Eu falo porque é uma experiência dentro daquilo de que eu gosto.

Todo mundo fica olhando para mim como se eu fosse a “gostosona”, a diferente. Mas não é não. Eu falo das coisas que haviam sido sugeridas na reunião anterior, dizia como eu tinha realizado, como tinha dado certo.

Tem outros professores que já falam assim: “Ai, pelo amor de Deus, que horas que vai acabar isto daqui? Não tem jeito de você assinar para mim? Pô, não agüento mais, sempre a mesma coisa”. Mas quando chegava na hora de dizer quem queria ir falar alguma coisa ou sugerir algum tema para a próxima reunião. . . Ninguém. . .

Quando chega na hora de relatar uma coisa. . . só se sabe malhar. Então eles

iam dispostos a desvirtuar o assunto. Aí, eu ficava nervosa, sabe? Como é que pode? Não faz e só perturba.

A gente acaba conversando: “como é que vai sua sala de aula?”. A resposta é: “Ih! A mesma coisa! Os alunos não querem saber de nada, não ‘tão nem aí com nada.” Sempre aquele desânimo, aquele cansaço! Tudo é cansativo, nada adianta. Não adianta fazer porque, para eles, não vai mudar nada. Eles falam: “O aluno não sabe ler, não sabe escrever, aluno não sabe isso, não sabe aquilo”.

Eu acho que tem jeito. É só a gente ter vontade que tem jeito. Porque no final do processo, sempre tem alguém que acaba reconhecendo.

Tem aluno, para você ver, quando emenda aqueles feriadinhos, eles diziam que vinham só por causa da minha aula. Pode até ser que eles jogavam um confetinho mas, aí, eu dizia: “Já que vocês vieram, eu vou passar tal filme que nós combinamos, ‘tá?”. E eles acabavam vindo mesmo. Daí, a gente debatia. Nossa, como mudou. Mudou a maneira deles pensarem.

Bom, eu acredito em algumas coisas que me fazem ser assim. Que existe uma outra vida e que aqui a gente está como passageiro e que, por isso, a gente tem que tirar o máximo de proveito. Eu acredito num mundo melhor, onde você vai ter paz porque a gente não tem muita paz, não.

Nós temos que brigar muito com a vida, mas nós temos que viver da melhor maneira, conciliar tudo. Passar um pouquinho daquilo que nós sabemos, procurar ter mais amigos. Tentar fazer a cabeça desses jovens, para que eles dêem valor à educação, aos pais, dar valor à família. Que se você acredita, você chega. É isso que eu estou sempre passando para eles. Se você tiver coragem, vontade, força, você consegue.

Eu falo: “Eu consigo , gente. Vocês pensam que eu chego aqui, que eu chego

na minha casa vou dormir, assistir televisão, assistir novela? Eu não! Eu vou ler, vou corrigir prova, eu vou preparar a aula de vocês. Vocês viram? Eu estou sempre trazendo coisas para vocês. Que horas que eu preparo isso daí?”. E eles respondem: “É, mas a senhora ganha para fazer isso!”. Aí, eu respondo: “Vocês sabem quanto eu ganho por hora-aula?”. É muito mais do que o dinheiro, né?

Aí, eu falo: “O que vocês fazem de fim de semana? Algum de vocês pegou um livro para ler? Ou então olhou o horário que ia ter de aulas? Se ia ter prova?”.

“Imagina! Eu não, eu olho na hora que saio.”, eles respondem. Mas, “Eu não! Eu estou preocupada quando eu vou ter aula com vocês, o que eu vou passar para vocês! Mas eu estou aqui porque eu gosto do que faço, porque meu trabalho me dá prazer e me dá retorno. Não é muito, mas ele me dá retorno. Eu melhorei muito a minha vida depois que eu comecei a lecionar.”

Melhorou para mim. Não tenho tudo o que eu quero, mas também melhorou. Se eu estivesse trabalhando como operária, eu não tinha tido nenhum progresso. Eu sempre pensei que ia ser sofrido, que eu teria que batalhar. A gente sempre vê que as professoras têm que trabalhar muitos anos, vai para cá, vai para lá. Mas eu fui com a cara e a coragem.

Sabe? Eu sinto que a educação precisa mudar, que alguém tem que entrar, mudar, fazer alguma coisa, né? E se eu fizer um pouquinho, e alguém fazendo de outro lado, vai mudar. Porque a gente só ouve que está ruim. Naquela escola está ruim, na outra escola está ruim, professor é isso, aluno é aquilo. Ninguém quer saber de nada, então, até quando isso vai ficar assim? E daí, eu falo assim: “Puxa vida! Eu não posso colocar minhas filhas numa escola particular. E até quando nossos filhos ou as crianças de uma classe social inferior não poderão competir?”

Será que é o nível do professor? Será que é o nível da sala de aula? Será

que a gente não pode mudar isso? Então, se todo mundo pensasse assim, eu acho que dava para mudar.

O desejo é de mudar o mundo mesmo e de mostrar, para mim também, que eu era capaz. Sabe aquilo: “Eu sou capaz”. Eu quero que alguém olhe para mim e fale: “Olha, a professora Marta! Ela gosta disso, ela faz aquilo!”

Isso também tem a ver com a fase que eu vivi na separação porque, quando eu estava me separando, meu ex-marido falou: “Olha o que você ganha! Você sempre ganhou salário. Não dava para nada”.

Não dava para nada mas, eu socorri muitas vezes ele. Eu tinha dinheiro guardado e ele não tinha. Eu paguei meu advogado e ele não pagou. “Só que a partir de hoje, eu não vou mais ganhar salário. Vou ganhar mais de 15 salários.”, eu falei. “Eu vou fazer aquilo de que eu gosto”.

Eu sempre amei aula de História, sempre gostei, adorava. Embora “seu” Fausto às vezes falasse umas coisas que, . . . ai. Mas eu adorava. Eu adorava ver a Míriam, toda chique. Altona. Ela deu muito tempo aula na Academia da Força Aérea para os cadetes. Depois, na faculdade, minha professora de História Contemporânea, eu adorava ver ela dar aula. E ela falava dos livros que ela tinha lido, ela citava trechos dos livros. E eu falava: “Como que ela tem tempo para ler tanto?” E ela dava aquela aula tão gostosa. Ela ia falando, falando. Você ia viajando.

Eu acho que um professor identificado, ele é diferente porque ele já entra passando uma coisa boa para você. Ele não entra com aquela obrigação. Parece que a aula fica bem mais gostosa. Você não sente o tempo passar. Ele tem que gostar do que ele faz, ele tem que dominar a matéria, ele tem que preparar a aula. Tem que estudar para isso. Não é chegar hoje e falar: “Abre a página e...”. Eu não consigo fazer isso. Eu sempre tenho que ter um resuminho, um esqueminha, uma

folha de retroprojektor. . . um pedacinho de jornal. Por exemplo, uma música, uma coisinha diferente. Senão fica aquela aula chocha! O professor tem que estar preparado, senão ele fica perdido na hora. Eu acho que ele tem que ler, saber, se informar... Ele tem que gostar do que ele faz, porque o aluno percebe.

Eu acho sou assim, pelo menos eu sou uma pessoa que até me sacrifico, como eu estava falando para você, para ser assim. Eu fico desesperada pensando no que eu vou fazer amanhã.

Por exemplo, eu tenho uma 6ª série lá no Colégio e são alunos bem novinhos. Eu acho um crime falar de governo, de Partido Liberal, Conservador, Partido Português, em 6ª série. Brasil Império. Na 5ª série, eles estavam ótimos falando do Brasil Colônia. Meu Deus, eu estou falando e estou vendo: “O Brasil ficou independente politicamente, economicamente dependente da Inglaterra, com escravos, então, nossa independência...”, sabe aquilo? Você falando e o aluno te olhando. O que é que eu vou fazer? Estava achando eles tão perdidinhos! Tinha que ter um *insight*, para ver o que fazer.

Primeiramente, passei um vocabulário para eles, as palavrinhas mais importantes para a gente saber usar. Aí fiz uma revisão com eles, um trabalho em grupo. O que era o pacto colonial, o porquê de Tiradentes, as idéias de liberdade, o que estava acontecendo com os colonos. Fizemos uma revisão.

Aí, eu perguntei: “Alguém já viu uma Constituição? O que é uma Constituição? Então, trouxemos a Constituição.

“Sabe como que é o voto, como é que você vota? Olha, quantos partidos políticos nós temos que aparecem na televisão?” Comecei assim, sabe? “Vamos fazer uma votação dentro da sala de aula, uma votação aberta? Uma votação direta? Indireta?”. Para começar, porque eu estava vendo que eles estavam completamente

parados. Eu estava falando e eles estavam ali ...

Daí eles descobriram o que era uma Constituição, conjunto de leis que tem os direitos e deveres. “Vamos fazer uma relação para nós... vamos eleger alguém presidente da sala, vamos fazer um coordenador para a sala, um vice e vamos escolher os representantes para elaborarem os nossos direitos e nossos deveres dentro da sala de aula”. Para eles poderem entender a matéria que eu ia propor para eles. Deu certo. Eu parei a matéria e voltei tudo isso daí, para depois continuar, porque eu estava vendo que não estava indo.

Porque senão, você fica dando aula para ninguém. . . Às vezes, chegava a acontecer isso no Colegial. Por exemplo, sexta-feira, última aula, eles estavam doidos para ir embora. Ficavam toda hora: “Que horas são?”. Então, hoje, eu levo uma música, nós vamos analisar uma música, vamos fazer um trabalho em grupo, vamos discutir tal coisa, porque eu via que eles não estavam querendo nada.

Daí, eles falavam assim: “Não esquentá, não, professora, aqui ninguém vai fazer vestibular. Que que a senhora está esquentando a cabeça em passar?”.

Então, eu levo muita pesquisa sobre emprego: “Olha como aconteceu isso, não tem emprego, o Brasil está mudando. Hoje, no mínimo, você tem que saber uma língua, você tem que ter informática. Gente, não tem emprego na cidade.

A maioria não fala que o Brasil é dos jovens? Eu fico preocupada com o que vai ser deles. Eu falava: “A gente precisa mudar a imagem da escola, todo mundo fala que aqui é um antro.” E eles falam: “Ah, não! Não esquentá a cabeça, não! Nós não queremos nada”. Você chega a desanimar. Mas isso não me abala, não.

Eu acho que o tempo está me fazendo cada vez melhor. Eu acho que cada vez você vai pegando mais prática, mais experiência. Eu me sinto mais segura.

Quando eu cheguei a pegar aula no 3º Colegial, minha colega não foi. Eu não!

Eu vou. Eu acho que sempre você sabe mais do que seu aluno, você já passou pelo banco da escola, você já passou pelo banco da faculdade. Eu acho que você sabe mais que ele. Você tem que ter segurança naquilo que você vai dar. Entrar para a sala de aula altiva. Não é passar uma imagem que você não sabe. Se você demonstrar insegurança, eles te pegam. Eu não tenho medo, não, eu pego. Quando o aluno pensa que está me pegando, eu pego primeiro.

No ano retrasado, aconteceu isso comigo no Colegial. Eu entrei no Instituto e tinha uma sala, em que a Prof^a . . . tinha dado aula. Aí, eu entrava e eles começavam a zoar. Eu peguei e sentei em cima da carteira, botei as pernas em cima assim. . . nunca tinha feito isso e falei: "Agora nós vamos conversar! Fecha a porta, fecha tudo! Olha, essa sala aqui, não vai me deixar nem mais rica, nem mais pobre. Eu sou professora de História, sim. Trabalho no Colégio . . . , não estou falando isso para me vangloriar. . . e fui falando". Aí, eu consegui fazer um bom trabalho. Tive que dar toda aquela parte de ditadura, toda aquela parte de Getúlio. Tive que acelerar. Às vezes, eu dava uma aula de Brasil e duas de Contemporânea, às vezes, eu invertia na semana. Eles foram fazendo seminário... Eles acabaram gostando, falando do Collor, trouxeram vídeo, sabe? Foi ótimo!

Mas, eu enfrento sim, eu penso que tenho que me valorizar. Eu batalhei para isso, eu estudei. Então, eu acho que a gente tem que entrar em sala seguro do que vai fazer.

Nem sempre foi assim, eu sempre ia com medo. Não é medo, mas é porque eu não sabia direito a matéria, o conteúdo que eu ia trabalhar mas eu sempre contava com meus professores, né? Então eu chegava e falava: "Como é que eu trabalho isso?". Minha professora da faculdade me achou corajosa de no primeiro ano já pegar aula. E eu fui. Comecei a fazer curso à tarde, sempre assisti

Vestibulando, gravando. Fui indo, fui indo, fui indo. Não que eu sei tudo, né?

Às vezes, eu pego pergunta do vestibular e não consigo responder. Enquanto eu não consigo, eu não sossego. Porque tem muita coisa que eu não vi na faculdade. Por exemplo, História do Brasil eu vi o mínimo. Eu vi mais Contemporânea. Então eu precisava fazer um pouco História do Brasil. Eu fui assistir às aulas dos professores e perguntava quais eram os livros que eu poderia ler, que têm isso ou aquilo. Eu estou sempre lendo. Agora eu estou lendo um livro do Pedro Bial.

Minhas filhas falam que eu só gosto de livro de História e filme de História. Esse livro do Pedro Bial, são crônicas onde ele fala um pouco sobre a vida dele, da experiência dele no Oriente Médio, das guerras, como ele fazia. Ele fala dos aspectos culturais. A vivência dele.

Eu adorei o livro do Jô Soares, eu li duas vezes. Ele fala muito do Império, de D. Pedro II. Li "O mundo de Sofia"... Enfim, acabo sempre lendo coisas relacionadas com História.

Eu acho que eu não deixo transparecer que eu sou uma pessoa sofrida. Você notou? Nem em sala de aula. Os alunos falam assim: "Essa é a professora mais louca que tem e a mais legal".

Eu falo: "Sou mesmo porque falta um parafuso aqui, porque ele está aqui na perna". Eles: "Oh, louco! Ela é louca mesmo, meu!". Eu estou assim, de repente, tem um conversando, e eu "Lá vai um gizinho aí.", e jogo.

Eu falo: "Que aula vocês tiveram? Português? Ótimo, agora é aula do quê?". "Que que nós estamos vendo?". Eles falam "Descobrimento do Brasil, entre aspas". "Todo mundo preparado? Vamos entrar na caravela? Todo mundo, atenção! Um . . . vamos lá?". Eles falam "Vamos, vamos".

Eu preparo eles psicologicamente para eles entrarem em aula. Eu falo: "Como que era mesmo? Como é que estava a Europa? Como que é nossa história mesmo?". Eles falam "Eurocêntrica, ligada à Europa". Mesma coisa na 8ª, na 7ª. É lógico que na 8ª eu não faço tanta brincadeira quanto eu faço na 5ª.

Então, se eu entro, falo: "Bom dia! Eu vou sair e voltar porque esse bom dia estava fraco". Daí, quando é sexta-feira, eu canto: "Hoje é sexta-feira...". Sabe assim, eu já entro com pique. Eu dificilmente deixo a bola cair. Dificilmente, eu deixo transparecer.

Eu fiquei casada onze anos, depois eu namorei seis anos. Faz dois anos que eu terminei. Fiquei seis anos com uma pessoa, mas. . . depois eu percebi que ele era diferente de mim.

Ele trabalha na Prefeitura. Muito possessivo. Depois, a minha filha ficou grávida, ele achou que era culpa minha. Nós brigamos por causa disso. Aí, nós nos separamos, mas eu saio, tenho um grupo de amigos. Todo final de semana a gente sai. Aliás, não tem dia. Ultimamente, agora, eu estou mudando. Eu chego à tarde, faço as minhas coisas e depois eu saio à noite, sempre vou na casa de um, de outro conversar e tal.

Carnaval eu pulei dois dias. Eu saio com as amigas e . . . se caso aparecer alguém. . . No momento, eu estou mais pensando que eu tenho que ficar com o meu pai, estou ajudando minha filha. Eu estou pagando meu apartamento que eu comprei. Eu pretendo montar minha casa de novo, ter meu cantinho. Eu gosto de ter minhas coisas.

Por enquanto, eu estou aqui com o meu pai. Eu estou socorrendo ele nessa hora. Depois, eu não sei. . . se aparecer alguém, talvez, quem sabe, né? Por enquanto, eu não quero uma relação séria. Adoro a liberdade que eu tenho agora.

Está tão bom do jeito que está!

Eu tenho medo de ficar sozinha. Eu não tranco o banheiro, eu não durmo com a porta fechada. Eu tenho impressão de que. . . eu morro de medo de ficar sozinha, numa velhice.

É por isso que eu corri para ficar com o meu pai, porque eu acho que é muito duro a pessoa ficar num asilo, sozinha. Eu acho que é a coisa mais triste.

Meu pai tem 76 anos, superdinâmico. Ele caminha todo dia, ele sai. Quando eu saio para baile, eu levo ele. Se eu saio com os amigos, eu levo. Eu acho que talvez até meu pai poderia arrumar alguém, não sou contra, não. Eu acho que ele ainda tem necessidade. Meus irmãos não querem de jeito nenhum, mas eu acho que se aparecer alguém, porque não? Eu acho que todo mundo tem direito de ser feliz.

Eu tenho medo de ficar sozinha e não ter alguém para dividir os problemas. À noite, né? Tenho medo de ficar uma pessoa amarga. Ficar chata. Acho que é por isso que eu gosto de dar aula também, né? Porque você está sempre rodeada de alunos, gente jovem. Você sempre tem amizade. Onde eu estou eles vêm: "Oh, professora", beijam, abraçam. Faço questão de ser querida. Não sou como os antigos reis, não. Não quero ser temida, quero ser querida. É uma necessidade de que eles gostem de mim! Não só da professora. Primeiro eles têm que gostar da professora, depois da matéria. Porque se você não gosta do professor, não gosta também da matéria.

Eu tinha aluno assim que não gostava nem de mim e nem da matéria, por mais que eu fizesse, eles acabavam não gostando. Tanto no Colégio quanto no Instituto. Mas eu procuro chegar perto e entender o que aconteceu: "Tá triste hoje? O que aconteceu? Como está de namoro? Olha, eu também tenho meu namorado, hein? Também estou paquerando."

Eu falo que a minha neta é minha paixão agora. Hoje, ela é minha razão de viver. Nos primeiros meses, ela ficou aqui em casa, com a Juliana. Agora, ela está em Porto Ferreira, na casa do marido, então, eu acho uma falta dela!

As meninas ficam com ciúme, falam que agora tudo é para a Mariana. Eu falo que é mesmo! Só uma coisa eu não faço: eu não deixo de sair para ficar com ela. Eu acho que se elas fizeram, elas têm que assumir. Eu posso olhar a Mariana para a Juliana ir na faculdade mas para sair, não. Eu vou sair e ela fica com a filha porque eu já fiz isso. Deixei de sair para ficar em casa. Agora é a minha vez, eu saio. Já me preocupei muito com elas.

Não que eu não me preocupe, pago assistência médica para elas, médico, dentista. Paguei o parto da Juliana. Eu tenho convênio mas, paguei uma parte para ela ficar num quarto particular. Faço o melhor que eu posso, sempre foi assim.

Agora já faz nove anos que eu me separei. Nesse tempo, eu acho que eu só vivi para as minhas filhas. Tudo pensando nelas. Em mim, muito pouco, foi tudo para elas. De mostrar para elas que eu era capaz de sustentar. Daí, você vai deixando você, você vai deixando de viver. Um dia, eu disse: "Eu vou mudar, tenho que mudar". E eu mudei totalmente.

Dei a volta por cima sozinha. Foi necessidade de mudar. Quando eu estava namorando com o Rodrigo, eu estava super obesa. Fiz regime, mudei a maneira de me vestir, tudo, comportamento. Minha personalidade, não. Continuo sendo a mesma Marta, exigente até comigo mesma, quero tudo certinho. Mas, eu mudei. Emagreci, mudei o cabelo, comecei a gostar de mim, uso saia curta. Eu andava sempre sóbria. O Rodrigo não deixava. Acho que eu estava vivendo muito para ele e para elas. Eu pensei que eu tenho que ser jovem, espírito jovem. Então, eu acho que eu passo isso para os meus alunos.

Eu acho que, também, a gente nasce com um dom, né? Eu acho que eu tenho esse dom para ensinar. Eu acho que dá para ensinar. Mas eu sempre pensava que, um dia, eu ia poder ensinar. Eu pensei: “Eu só vou poder crescer, ser alguém, ser uma nova Marta, a partir do momento em que eu puder voltar a estudar”. Eu tenho o maior orgulho de dizer que eu sou professora.

Hoje em dia não é uma profissão muito bem vista, não. Mas sempre tem alguém que valoriza, porque eu acho que se você tem o prazer de estar ali com o adolescente, você passa alguma coisa para ele. Eu acho que é muito prazeroso. E é muito gostoso você saber que está ensinando, né? Eu acho.

Então, foi por isso que eu disse que um dia eu ia voltar. Eu acho que, para mim, deu certo. Eu acho que me transformei. Meus irmãos contam minha história de vida para todo mundo com quem eles conversam. Sabe quando aquela pessoa está para baixo? Eles falam: “Gente, vocês têm que conversar com a minha irmã! Vocês precisam conversar com ela, ver o que ela passou”. Porque eu sofri, viu, Sílvia? Quando eu me separei. Dizer que eu não sofri. . . Eu sofri, sim. Eu não estava preparada para me separar, ninguém casa para se separar. Mas, o estudo para mim, nossa, era ótimo! Tinha dia, eu ia fazer prova, minha cabeça estava vazia, eu chorava porque eu não tinha conseguido estudar, não tinha conseguido dormir. Preocupada, pensando que eu tinha que pagar aluguel, que eu tinha que enfrentar uma audiência, que eu tinha que agüentar a cara dele, porque ele vinha junto com a mulher com quem ele estava. Tinha que olhar para a cara dele, ficava desse tamanho, porque é assim que a gente fica. E ele com a mulher lá, né?

Eu não conseguia me concentrar na sala de aula, no estudo, prova. Então, eu sofri muito mas, depois que eu me separei, que eu assinei os papéis, eu deixei para lá. Eu pensei que, a partir dali, ele vivia a vida dele e eu viveria a minha e esqueci

que eu fui casada um dia, completamente, não lembro de nada. Hoje, às vezes ele vem aí, conversa comigo, eu acho que ele é um coitado. Ele perdeu o emprego, ele está acabado. Está sem família porque ele quase não vem na casa dos pais dele. Ele quase nem liga para as filhas. Já teve brigas homéricas com a Juliana e com a Tássia. Elas nem ligam para ele. Ele está no fundo do poço. Eu estou por cima. Graças a Deus. Ainda eu quero fazer muita coisa. Eu comecei a fazer pós-graduação, depois eu parei porque não estava dando para pagar. Eu queria um dia fazer uma tese, estudar, entrar numa Universidade, assistir aula, eu tenho adoração. Eu queria estar fazendo pedagogia, mas eu comecei a pagar para a Juliana. Eu quero voltar a estudar, eu adoro sala de aula. Eu acho que você está sempre aprendendo. Na sala de aula, numa reunião, na palestra. A todas as palestras que dão, eu vou, sabe? Eu vou predisposta a aprender, eu vou participar. Se eu entro numa Igreja, eu ouço o que o padre está falando, tiro aquilo de bom do que ele falou. Se eu vou num culto, eu vou sempre predisposta a aprender uma coisa nova.

Sempre alguma coisa serve para a gente. Eu não vou com aquele espírito de criticar, senão eu nem vou. Eu posso até criticar depois, no bom sentido.

Então, para mim, se eu pudesse, eu só ficaria dentro da sala de aula. Infelizmente ou felizmente, eu tenho que trabalhar, batalhar, mas, se eu pudesse, eu ficaria assim. Eu amo um professor dar aula. Eu acho que a melhor profissão é quando alguém tem algo para ensinar, influenciando cabeças, passando alguma coisa para o aluno. O aluno perguntando, nossa! . . . Eu acho demais.

Ah, eu gosto mesmo! É como o Paulo Freire fala: sem educação...sem educação, você não é nada. A maioria das pessoas acha a educação super importante, mas eu acho que eu falo com a alma.

Nossa, mas eu saí tão contente porque eu já tive sensação de sair de uma

sala de aula, que nem essa 6ª série de que eu falei para você, nossa! Eu saí arrasada. Que que eu vou fazer para despertar interesse nos alunos?

Eu nunca pensei em abandonar o Magistério. Eu, este ano, fiquei até triste, porque eu não peguei aula. Por mim, eu estaria com 30 aulas no Estado, me matando. Imagina! Abandonar, jamais! Eu falei que eu quero estar velhinha, de bengala e estar lá.

Olha, não sei se é falar mal, não. . . Acho que é falar mal. Mas, eu nunca vi uma pessoa mais apagada do que a Profª . . . Eu fico triste, sei que ela está nos direitos dela, mas ela pegou todas as aulas do Instituto este ano. Eu preparei tanto os meus alunos da 7ª . . . Eu tinha duas sétimas excelentes, excelentes. O que adiantou? Quase me matei lá e o pessoal não dá continuidade no trabalho. Aí volta tudo à estaca zero. Que nem o colegial, eu briguei tanto por eles. . . trabalhei tanto.

Eu nunca dei prova ferrada. Muito pelo contrário! Eu fazia assim, 50% que dava para o aluno alcançar um C, aí eu pego, vamos dizer, mais uns 20% bem difícil, que ele vai ter que pensar muito para responder e 30% mais ou menos. Sempre fiz minha prova assim, dosando. Com 50% ele tem condição de tirar C. Só que, se o aluno estudar um pouco, o aluno que participa, ele faz e dá para tirar um B. Para ele tirar A, tem que estar muito bom. Tem aluno excelente, nossa! É uma judiação estar no Estado. Eu falo, porque nem todos os professores têm a mesma preocupação com que o aluno aprenda.

No entanto, eu tinha aluno que não conseguia responder às questões, não tinha ponto, não tinha pontuação, parágrafo, nada. Chegava na hora do Conselho, ficava comigo de recuperação, mas tirava B de Português. Como é que pode? Sabe? Você fica desarmada.

E esse negócio de achar que uma matéria não tem nada a ver com outra? Lá

no Colégio, a gente trabalha com interdisciplinaridade. Eu, a Carmem, a Sandra, a gente 'tá sempre preocupada uma com a outra. Até com o professor de Matemática. Se a gente vai fazer uma excursão, entra o professor de Matemática, de Educação Física, Educação Artística.

No Estado, a gente não pode fazer isso. Mas nem em Geografia. Só com o Fernando, o professor de Geografia que, às vezes, nós conseguíamos fazer alguma coisa juntos.

Eu quero trabalhar junto. Quero aprender. Ser a melhor que eu puder!

Um sonho de liberdade

Carolina é uma professora aposentada, desde 1991. Foi recebida em sua antiga casa, num dos pontos mais centrais da cidade de Pirassununga, ao lado da Igreja Matriz e da Prefeitura Municipal, onde morou por 50 anos. Carolina é solteira e passou quase toda a sua vida junto com os pais. Seu pai morreu há alguns anos, mas a morte da mãe é muito recente, abril de 1997. Os anos depois da aposentadoria foram dedicados exclusivamente aos cuidados com a mãe, entrevada numa cadeira de rodas.

Após a morte da mãe, os herdeiros da casa decidiram vendê-la. Os olhos de Carolina enchem-se de lágrimas todas as vezes em que fala sobre o assunto. Ela passou a morar numa casa num bairro elegante, mas distante do centro. Carolina não gosta do silêncio do bairro novo, não gosta da quietude, do vácuo deixado pela mãe. Não há parentes próximos, os irmãos são todos casados e moram em outras cidades.

Enquanto a antiga casa não é vendida, Carolina passa todas as tardes lá, agarrando-se às lembranças que ficaram, conservadas nos móveis e em alguns apetrechos domésticos. É ali, naquela casa, que a solidão fica um pouco mais amena. O barulho dos carros, das pessoas que passam, fazem bem para Carolina.

Ela sabe que, mais dia menos dia, terá que deixar a casa. Sofre, por não ter dinheiro suficiente para comprar a parte dos irmãos.

A casa fica num lugar estratégico. É linda! Tem quase cem anos, o pé-direito é altíssimo, o piso, de madeira corrida, é muito bem encerado. Os móveis pesados, de jacarandá-rosa, são de tamanho suntuoso. Só não foram levados pelos irmãos, devido ao tamanho e peso dos mesmos.

Além de tudo, a casa é fresca (numa cidade que ferve), tem varandas rodeando a casa toda, o que gera uma tonalidade clara na casa. É aconchegante. Lembro-me de quando Carolina abriu a porta da sala para me receber. O cheiro de cera e produto de limpeza veio forte. Acho que ela sofreria demais se a casa não fosse conservada assim, como sua mãe gostava de fazer.

Mostrou-me todos os aposentos da casa e ia falando quem e quantos dormiam aqui e ali. Da “gentarada” que estava sempre lá. Da sua mãe, sempre alegre e receptiva, o que, em alguns momentos da vida, chegou a incomodar Carolina, a mais introspectiva da casa. Ela tem um temperamento reservado, mas é sempre sorridente.

A entrevista pode falar por mim.

“Eu nasci em São Paulo, sou paulistana. Eu morei lá, seis anos. Meu avô faleceu, aí meu tio, que trabalhava com ele, perguntou se meu pai queria vir ajudar no serviço. Foi aí que nós viemos para cá. Isso foi em 1945.

Minha formação básica foi por aqui mesmo, aí no Instituto de Educação. Na época não tinha, como hoje, a pré-escola, não tinha nada. A gente já ia direto para o primeiro ano. Eu fiz o curso primário, ginásio e depois eu segui o magistério, era o chamado curso normal. Na época tinha o normal e o científico.

Na minha família, as mulheres, grande parte delas seguiu o magistério. Os homens não. Acho que só o meu avô, que era diretor de escola, o pai da minha mãe. Para o lado do meu pai, as irmãs dele também foram ser professoras. Minha mãe era professora primária, sempre trabalhou com o primeiro ano. Ela gostava muito de alfabetizar!

Ela trabalhou em São Paulo, em Caieiras, viajava todos os dias, para lá e para

cá. Aí, depois que nós viemos para Pirassununga, ela conseguiu a transferência para o Instituto e foi lá que ela se aposentou. O pessoal gostava muito dela, tinha muita paciência.

Ela foi um exemplo importante como professora. É . . . era o que eu via no meu dia-a-dia. Na época, eu me lembro que se usava muito para alfabetizar no primeiro ano, umas “tabuinhas”, com aquele caderno de caligrafia. Então, todo ano ela as fazia. Meu pai cortava para ela o nome das crianças. Trazia os cadernos, corrigia em casa. Isso, eu via.

Quando minha mãe se aposentou, ela achava falta. Muita gente a procurava para aula particular. Aqui em casa, vinham os alunos mais fracos dela para um reforço, então, quando ela se aposentou ela começou a dar aula particular. A gente brincava com ela: “Vamos colocar, aí na frente, uma plaquinha - “Escolinha risonha e franca” -, porque acho que minha mãe não ia se desligar do magistério. Então, foi assim esse contato no dia-a-dia com ela.

O magistério chegou a mim, também, por falta de opção na cidade. Quando eu me formei no ginásio, era uma coisa automática. As mulheres faziam o magistério. Os homens, alguns foram. Eu tive muitos colegas, mas poucos seguiram o magistério. Eles faziam porque era importante ter logo uma profissão. Não é como hoje que a moçada deixa; vinte quatro anos e ainda não sabe o que quer da vida. A família já orientava para ter logo uma profissão.

Os homens, eles optavam por fazer, por exemplo, concursos para bancos. E, os que queriam fazer cursos diferentes, faziam, então, o científico.

As mulheres que cursavam o científico, eram pouquíssimas. Você contava numa classe, duas ou três. Era uma coisa que você não tinha o que pensar muito. Era o magistério.

Eu fiz o curso normal, me formei professora primária mas, aí eu percebi que lidar com aquela criançada! . . . Parece que eu não tinha lá muita paciência. Seria o oposto da minha mãe, que tinha aquela paciência, enorme. No meu curso normal, a gente teve muita aula prática, então, dava para a gente sentir.

Aqui em casa disseram: "Bom, então, se você não quer ser uma professora primária, você faça uma faculdade e vai lidar com jovens, pessoas maiores". Aí, eu falei: "Acho que eu vou fazer isso mesmo".

No ginásio, eu gostava muito de História. No normal, eu não tive, eram outras matérias, as pedagógicas. Era um currículo assim, bem diferente. Era uma formação mais pedagógica. Tinha psicologia, filosofia, prática de ensino, isso eram matérias diárias.

Nossa! Era um curso super puxado com professores que exigiam mesmo, sabe? Toda minha formação, mesmo na faculdade, o ensino, você se educar, você se instruir, era uma coisa super importante na vida da gente! Uma nota baixa e a gente já ficava toda preocupada e procurava estudar, superar aquilo. Era uma coisa que, realmente, a grande maioria, levava a sério.

Eu acho que foi bom o curso normal, deu uma formação boa. Só, que eu não quis seguir o magistério primário. Aí, faculdade, escolher o quê?

Na minha época também, por incrível que pareça, ainda continuava o sistema: as mulheres iam para o magistério. Para você ter uma idéia, na faculdade de Campinas, o curso de Direito e Odontologia, eles funcionavam junto com a Filosofia. O pátio era comum. Os prédios eram individuais mas, tudo era no mesmo bloco porque eram pouquíssimos alunos.

Você vê, na minha turma de História, nós nos formamos em 22. Hoje fala-se em cento e tanto, duzentos. Poucas pessoas iam para uma faculdade, além do que,

as faculdades também, na época, eram poucas. Eu não tinha opção.

Eu tinha Campinas e São Paulo, praticamente. Não é como hoje que, em cada cidade, você tem uma opção, ou boa ou ruim mas te dá uma opção.

Na época, em casa, de São Paulo se falava: “Imagina São Paulo! Aquela cidade... Vocês vão para Campinas, ficar em Colégio de freira”. Aqueles lances. Era a primeira vez que a gente estava saindo de casa.

Aí, eu optei por Campinas, a PUC. Para você ver o que eu estava falando, Direito no curso inteirinho, os quatro anos que eu fiz, não tinha uma mulher. O curso de Direito era para ser uma profissão de homem, assim como Medicina e Engenharia. Odontologia, que eu me lembro, tinha umas três mulheres, que ainda eram objeto, assim... de desbravar sertões. Não tinha nem campo, no dia-a-dia, para uma mulher que se formasse em odontologia. Não tinha como competir com um homem. Eram posições definidas mesmo: mulher magistério e os homens dentistas, médicos, etc. Hoje está totalmente diferente. Em todas as áreas, as mulheres estão dominando. Eu fui para a faculdade de 1958 a 1961.

Então, era ainda essa mentalidade machista, era a formação da época! Na verdade, não é que a gente não tivesse opção, mas é que nem passava muito pela cabeça das mulheres desviarem-se do magistério. A não ser que você pegasse um concurso de banco. Mesmo assim, ainda predominavam os homens. Era o magistério ou ser dona de casa.

Eu optei por História porque gostava da matéria. Tinha tido um professor que eu gostava dele no ginásio, o José Romano. No magistério, não tinha História, tinha História da Educação, que era a Dona Osmarina Sedeh Padilha que dava; por sinal, uma professora muito boa, muito exigente. Tem até escola hoje com o nome dela. A Dona Osmarina, o “seu” Jaime Albuquerque e o Paulo Ferraz eram da equipe

pedagógica. Eram os três, assim, que a gente tremia na base quando ia dar aula prática. Tinha essa banca toda, lá no fundo da sala.

Os professores que eu tive eram todos professores que trabalhavam. Não me lembro de professor que chegava na classe e abria jornal para ler ou fazia outra coisa diferente de aula. Nesse aspecto, isso me influenciou porque, quando eu comecei a trabalhar, que foi lá em Santa Rita do Passa Quatro, é uma coisa que fica, é aquela responsabilidade, que não podia ser de forma diferente.

Na faculdade, tem um ponto que pesou muito negativamente: a falta da parte didática. Eu tive, na formação pedagógica, didática geral e, no ano que era para ter a parte de didática específica, o professor, por sinal era doutor em História, Prof. Odilon de Matos, acho que ele não era ligado a essa parte e à faculdade, acho que atribuíram para ele essa parte e ele não deu aula de didática específica. Ele aproveitava as aulas para dar História do Brasil que era a cadeira dele.

Eu saí da faculdade, fui enfrentar o primeiro concurso, sem ter lecionado antes. De repente, eu me vi numa sala e “que que eu faço agora?”. Foi uma experiência muito negativa, porque eu não sabia o que eu fazia com a sala de aula, que, na verdade, seria minha prática, meu dia-a-dia.

O curso da PUC era um curso dirigido para o Bacharelado e depois você fazia um curso à parte para licenciatura. Mas, eu vou falar, nunca nos levaram para dar uma aula em algum colégio, em alguma sala. A minha aula prática e a dos outros, ele fez assim “precisa uma nota”. Cada um escolheu um assunto, todo mundo escreveu o que tinha que falar porque ninguém sabia dar aula. Lia aquilo na frente e valeu como aula prática do curso.

Foi uma coisa que eu senti muito no dia-a-dia. Eu tive que me virar muito sozinha.

Tinha hora que dava desespero de pensar - "O que eu faço, como eu faço?". O que me valeu um pouco foram as aulas práticas do curso normal, porque se eu tivesse feito o científico, eu não sei como é que eu poderia enfrentar.

Às vezes, dava aquela insegurança de pensar: "Será que isto está certo? Será que isto é assim? Será que não é?". Então, eu fui me adaptando no dia a dia, vendo como melhor fazer.

Olha, o curso da faculdade de modo geral foi bom, mas você tem que formar, visando ao lado prático da coisa, com o que você vai trabalhar. Claro que a teoria é importante. Lá, eu tive mais teoria. Eu achei que, os professores, eram super-professores, aliás, o Odilon conhecia bastante. Agora eu tive na faculdade professores já muito em fim de carreira, já se aposentando.

Eu me lembro de um, de História da América, que sofria do coração e, às vezes, na aula, ele se sentia mal, abaixava a cabeça na mesa. Sabe quando está um negócio mais lento? Não tinha muito entusiasmo.

Tinha um professor, Sebastião Pagano, ele era monarquista; então, ele distorcia toda a História, ninguém prestava atenção na aula dele. O pessoal falava: "Isso daí não adianta, ele está dando o ponto de vista dele!". Para ele, a monarquia era o máximo. Parecia fora de época, era o que a gente achava. Numa baita República, o homem falando de monarquia. Na casa dele, em São Paulo, o pessoal que às vezes ia lá, dizia que tinha brasões. Ele era conde, mas desses títulos comprados. Era um horror! E ele deu matérias que eram básicas. Ele dava História Medieval, Moderna e Contemporânea.

Eu também acho que eles davam alguns assuntos em profundidade e não davam aquela abrangência geral, com a qual você ia trabalhar no dia-a-dia. Então, de repente, quando fui dar aula, eu me via com assuntos que eu nunca tinha visto na

faculdade. Aí pega livro, estuda, lê, aprende, né? Vai aprender, para dar. E os assuntos que eu havia aprendido com aquela elevação . . . de repente, eu falava: “Pô, mas isso aqui não serve, porque, disso é o mínimo que os alunos têm capacidade de entender”.

Mesmo na USP, uma colega minha, aqui de Pirassununga, ela fez a USP e, um dia, eu quis saber: “Fala como é lá, é diferente? Porque eu estou achando essa dificuldade”. Ela falou: “Olha, lá tinha o Prof. França, ele dava História Contemporânea. Se você me perguntar sobre Revolução Francesa, eu te falo de ponta a ponta, com profundidade. Agora, saiu disso. . . eu não sei mais nada”.

Então, eu acho que era assim a mentalidade da época. Aqueles doutores se especializavam em determinados campos e, então, eles aprofundavam aquilo. Eu senti que eu saí com essa falta de abrangência, depois eu tive que dar conta sozinha.

Eu acho que ninguém sai pronta para o mercado de trabalho, né? Mas. . . olha, eu tive que me virar mesmo.

Olha para mim, uma coisa boa que aconteceu foi ter ido morar em Campinas, apesar de que eu não fui sozinha. Eu sou gêmea. Minha irmã foi para fazer Pedagogia, mas, ela é assim mais dependente, sabe? E como era a primeira vez que a gente se separava de curso, ela balançou um pouco. Na primeira semana, ela só chorou. Aí eu lembro que um dia ela veio e falou: “Você faz questão se eu passar para o seu curso?”. Eu disse: “Imagina, o curso está aí para quem quiser”. Ela largou a Pedagogia e foi fazer História também.

Eu acho que ela tem, até hoje, uma certa dependência, eu não sei porquê. E eu já fui para fazer História mesmo. Até, minha primeira opção, era fazer Sociologia, mas aí, era em São Paulo e já complicava mais. Em Campinas, não tinha esse

curso, então, eu fiz História.

Para mim foi muito bom porque eu não tenho essa tendência de me ligar à família. Quando eu me vi sozinha, foi assim um paraíso, sabe? A minha irmã talvez não tanto. Eu sinto agora como a minha mãe faz falta, mas é porque eu fiquei sozinha. Mas, nessa fase de adolescência, de jovem, eu queria estar mais é a quilômetros de distância. Para mim, então, foi superlegal.

Claro que o dia em que o meu pai me deixou lá, foi meu pai e minha mãe, porque na época era assim, pai e mãe queriam saber onde o filho estava. Então, me enfiaram lá no Colégio das Freiras, que era ligado à faculdade. Tanto é que tinha o padre, Dom Tomás Faqueiro, ele lecionava Filosofia, ele era o capelão, mas era dirigido pelas freiras. República, nem pensar! Isso daí não existia na minha época.

Nos quatro anos, eu fiquei no Colégio de freiras, foi aí que eu conheci a Ernesta, porque além de fazer o meu curso, ela morava lá também.

O Colégio era rigoroso, mas era como era aqui em casa, tanto é que eu nunca senti. Eu me lembro, por exemplo, quando eu estava para me formar, das turmas mais novas que chegavam, achavam um horror os regulamentos; e os regulamentos, para mim, eram o meu dia-a-dia. Horário para chegar em casa, horário de refeições, uma série de detalhes que, para mim, eram normais.

A gente fazia as desordens lá, as brincadeiras que não podiam, mas eram saudáveis. Para mim, não afetou, não sei aos outros mas, aqui em casa, eu sempre tive horário para chegar.

Eles davam muito curso de formação espiritual, porque era faculdade católica. Tinha até matéria, cultura religiosa, que entrava com peso igual às outras, para você ser aprovado ou não, como todas as matérias. Tinha didática catequética, além da didática geral. Eu cheguei a dar umas aulinhas de religião.

Eles visavam, junto com a formação profissional, a esse lado também espiritual, que na época era importante, uma formação moral. Nós tínhamos a filosofia e mais essas outras matérias, religião, cultura religiosa e eram todas matérias separadas.

À noite nós tínhamos palestras. Convidavam muitos oradores famosos da época, para dar cursos de formação, formação espiritual. A gente freqüentava, porque o que tinha na minha época? Você ia na faculdade e ficava no pensionato e, aos domingos, você ia ao cinema. Não tinha barzinho, não tinha nada.

Com os estudos, às vezes a gente relaxava, deixava mais para a época de provas. No pensionato que eu morei, tinha até a sala específica para estudo, nada de estudar no quarto. Ao quarto você ia para dormir, para não perturbar o outro que estava dormindo. Na sala de estudos, cada uma tinha seu cantinho para colocar os livros, era bem organizado.

Era essa a formação: estou em Campinas para estudar. Eu vejo minha sobrinha hoje, em Ribeirão Preto. Barzinhos, ela conhece todos. Quando eu vou lá, ela fala: "Ó tia! Tem esse e aquele outro. . .". Eu falo: "Os barzinhos eu já sei, agora, eu quero saber onde está a escola".

A gente lá, não! Tanto é que não tinha muito essas saídas. No pensionato tinha uma regra: você almoça e pode sair até às três horas da tarde. A partir das três, só com autorização da mãe. Aí você tinha que ficar lá, para você estudar, fazer os seus deveres. Hoje, se você falar isso, é fora de época. Mas na minha era assim e todos obedeciam numa boa. Numa boa eu não sei mas, pelo menos, eu não via grandes revoltas em torno disso daí. Foram assim os quatro anos de curso.

Nesse tempo que eu fiz faculdade, eu não cheguei a dar aula, fiquei só estudando. A maioria lá, não chegou a dar aula. As que deram foi mais por problema

financeiro, para poder se manter.

O nível sócio-econômico das minhas colegas, é difícil eu falar porque na minha sala, eu acho que devia ter uns três alunos de Campinas, o resto eram todos de fora. Mas, por exemplo, a Ernesta, eram os seus pais que iam levar os filhos, não era assim que você pegava o ônibus e ia, ou pegava carona. Tinha um ritual. Nas férias, os pais iam buscar os filhos, a maioria. Só mesmo quem morava muito longe que os pais não iam. Então, as pessoas que eu conheci eram assim, dava para manter o curso.

Na época, inclusive, o magistério era uma das opções de carreira mais valorizadas social e financeiramente. Eu me lembro de que quando eu comecei a lecionar, eu recebia pela coletoria. Quando eu chegava lá, era "Oh, professora! Veio receber?".

Onde você ia, e você falasse que era professora, só faltava a turma estender o tapete vermelho para você passar. Era assim, a reverência! Foi de 61 até a bendita Reforma do Ensino em 72. Aí, começou a descambar.

Até lá, eu vivi na glória, financeiramente. . . Olha, foi a época que deu para eu juntar dinheiro, para fazer meus passeios para o Nordeste, fiz um cruzeiro de navio. Guardava dinheiro, morava fora, pagava minha pensão, pagava tudo e ainda sobrava dinheiro. Era valorizado. Os alunos, nossa! Eles tiravam uma nota baixa, eles choravam na sala de aula, preocupados, estudavam. Até professor particular eles contratavam se estavam mal na matéria. Até professor particular de História tinha aluno que contratava.

Professor era muito valorizado. Eu me lembro de que eu usava um anel de formatura, com o maior orgulho. Quando eu ia em São Paulo, que eu subia nos bondes, fazia questão de botar minha mão para todo mundo ver que eu era

professora.

Você vê a importância que a gente tinha e sentia na época? E hoje em dia. . . Todo mundo valorizava, por isso a gente tinha orgulho de mostrar que era professora. Hoje fazem até piadinha, “Escolinha do Prof. Raimundo”, esses detalhes com o professor. Com a reforma, começou a bagunçar de um jeito! De um jeito!

Foi uma época em que eu quase saí do magistério, quando começou essa reforma do ensino porque, de repente, de um oposto até talvez rígido, caiu para um vale-tudo.

Estou falando da democratização. . . porque antigamente, acho que era uma coisa até errada, mas que influenciou os professores, porque o bom professor era aquele que reprovava.

Eu não sei, eu acho que eu vivi muitas fases de transição, e essa foi uma fase de transição. Mesmo na faculdade, quando eu fui para lá, era o segundo ano que tinha separado o curso de História e Geografia. Era um curso só, você tinha uma formação nas duas áreas.

Com a reforma, não sei se os diretores não entenderam, acho que ninguém entendeu, porque as coisas aqui, vem tudo de avalanche. De repente, a gente começava a sofrer uma pressão dos diretores, tipo “não é para reprovar”.

Eu peguei a época de exame de admissão. Já começava aí, era elitizante, porque quanta gente ficava de fora! No exame de admissão, os professores já faziam para selecionar a turma. Então, eram turmas mais homogêneas do que quando começou a democratização.

Antes você falava, você percebia que a maioria te entendia. Era um ou outro que não. Quando começou a democratização, eu me lembro de que muita gente que estava afastada de escola, dois, três, cinco anos, voltou. De repente, um grupinho

entendia, o outro não sabia nem o que você estava falando. Aí, eu comecei a sentir mais dificuldade nesse contato com o aluno.

Foi quando eu pensei em deixar o Magistério. Aí é que ficou o problema. Eu pensei em deixar porque eu não estava mais me realizando, porque chegava o diretor e “vocês têm que fazer tudo fácil, você tem que aprovar o aluno, você não pode reprovar, você não pode isso”. E, pela formação que eu tive, eu pensava: “Gente, o que eu estou fazendo aqui?”.

Foi uma dificuldade, todo mundo desestimulado. Não fui só eu, não! Um monte de colegas, desanimados mesmo!

A gente chegava na sala dos professores, um olhava para a cara do outro e falava: “Gente, o que é que nós vamos fazer? Onde nós vamos parar? O que vai dar tudo isso?”. Aquela falta de realização naquilo que até então, te dava alguma realização. Aí foi, foi, foi, a gente acaba. . . não sei se eu cheguei a me adaptar, sabe?

Eu acho que, em comparação com as outras, eu era uma professora assim, mais exigente, pela formação que eu tive.

Na verdade, eu tinha conflitos horríveis, sabe? Porque você tinha uma pressão de um lado dos diretores que falavam abertamente “não pode reprovar aluno, vocês têm que fazer mil provas, dar mil trabalhos”. Tinha professor que dava mas eu falava: “Gente, como é que eu posso dar um trabalho e dar nota para o aluno se o trabalho dele, é cópia do livro? Isto é, onde está o valor, o esforço?”. Quer dizer, eu não conseguia me adaptar a ver o aluno esforçado, quase sendo igualado com aquele que não estava nem aí. Onde está o valor dele?

Era uma coisa que me incomodava muito, que me aborrecia muito, me deixava muito para baixo. Essa tal democratização, em que o bom era quase do

mesmo nível do outro, porque você tinha que nivelar por baixo. E o mau, que sempre levava na brincadeira, era aquela pressão para você fazer mil coisas para ele conseguir a nota. Eu falava: “E aquele que está levando a sério, que a gente percebe que está se esforçando? Como fica? Como ele vai encarar os valores da vida, se ele não está sendo valorizado pelo esforço que ele está despendendo?”.

Foi uma coisa que me deixou muito mal. Eu já tinha mais de dez anos de magistério, aí eu falei: “O que que eu faço com o meu tempo? Eu também não posso jogar para o ar”. Aí falaram: “Quem sabe um banco, um banco estadual, em que você leve o seu tempo de serviço”. Eu comecei a olhar isso, mas os bancos já tinham se tornado autarquia e também você não podia levar o seu tempo de serviço. Eu falei: “Não, eu não vou jogar o meu tempo fora. Eu vou continuar”. Mas, assim, sabe quando parece que você perde um ideal? Pelo sistema da educação, pelo que virou?

Quase que eu perdi o meu, mas não tanto ao ponto de chutar, porque eu tinha colegas que, de repente, falavam assim: “Você, vai dar aula pelo que você ganha? Eu não! A minha aula, vai ser no valor do que eu ganho. Se eu ganho dois reais por aula, a minha aula vai ser no valor de dois reais”.

Eu chegava na sala e olhava os meus alunos e pensava: “Mas, o que eles têm a ver com tudo isso? Eles não têm nada a ver! Eles estão aqui para se formar e a gente tem uma responsabilidade em cima deles”. Eu não conseguia!

Eu nunca concordei com essa idéia de que salário interferisse no trabalho. Eu fui convidada muitas vezes para paraninfa, isso era um reconhecimento. Eu falava: “Não sei se eu mereço diante de tantos colegas mas, eles estão vendo, quem sabe, algum valor”.

Tempos depois, eu percebia que os paraninfos das turmas, recaíam sempre

no professor bonzinho, o professor que dava nota, o professor que não dava aula, então, você vê o valor, quer dizer, como o aluno encarava o professor. Não encarava aquele que, pelo menos, ia dar alguma formação, pelo menos um básico, que estava ao alcance da gente, né?

Como a gente sempre falava para eles: "Olha, o meu trabalho é um trabalho a dois. Eu não faço sozinha a minha parte. Vocês têm que colaborar". Uma frase que eu sempre usava para eles: "Olha, eu não ensino, eu ajudo vocês a aprender".

Eu acho que uma coisa, que pesa aí, é a minha formação, da minha mãe, da dedicação dela, depois dos meus professores no magistério e da formação moral e espiritual que eu tive no meu curso de 3º Grau, que, de certa forma, me influenciou depois como professora.

Eu não sei, na época, era formação familiar, a moral, você ser honesto, ser isto, ser aquilo. Meu pai falava: "Se professor reclamar de vocês, vocês tomam um pito na escola e em casa, porque professor não reclama à toa de aluno. E se vocês não estudarem, não pensem que eu vou atrás de professor pedir nota, não! Vocês vão ter que se virar". Era esse tipo de coisa. Era uma formação que, nossa! Professor chamava atenção da gente e eu queria morrer.

Eu me lembro de uma passagem que marcou tanto! O que eu senti!

Eu estava assistindo aula com a Dona Osmarina Sedeh. Ela dava História da Educação e ela era muito perspicaz. Ela olhava no aluno e percebia se estava ou não prestando atenção. Por acaso, naquela hora, realmente eu acho que voei e ela explicando. Aí, ela falou assim: "O que você acha disso, Carolina?".

Eu não sabia nem o que ela estava falando. Eu estava quieta, não era indisciplina, só que eu voei e ela percebeu. Eu me lembro que eu fiquei roxa. As colegas falaram que parecia que eu ia morrer. Sabe? Aquela humilhação, tipo: o

professor está me argüindo e eu não estou sabendo nem o que ele está falando. Era uma coisa que tocava os brios da gente.

Hoje, você vê o aluno vindo buscar o "E" dele na prova, rindo, caçoando, fazendo a maior palhaçada. Era uma coisa que me deixava muito mal!

Eu conversava muito com os alunos, sobre formação de vida, de caráter. "Oh, gente! Isso daqui é para vocês, não é para mim. Vocês é que vão enfrentar a vida, essa vida de concorrência."

Eu nunca tive problemas de relacionamento com os alunos. Tanto é que os diretores gostavam de mim, porque eles diziam: "Por que é que a Carolina não vive mandando aluno para a diretoria?".

O pessoal perguntava para mim: "Como é que você consegue? Você não grita e eles ficam quietos?". Eu não sei, mas, quando eu ficava brava, aí os alunos se tocavam e falavam: "Nossa, a professora está brava mesmo!". Quando eu ficava, ficava mesmo. Mas, eu conversava: "Qual é a finalidade de você vir para a escola?". Sabe? Eu não ficava muito de agressão.

Nossa! Tinha professor lá, que a gente escutava, porque as salas eram perto. Tinha essas coisas também de professor ficar contando a vida dele. Eu pensava assim: "Como é que pode?".

Não vou dizer que não tive minhas falhas. Eu tive muitas, com essa falta de formação da parte didática, não sei. Os alunos me achavam exigente. E eu me sentia exigente, diante do quadro. Antes da reforma não, eram todos exigentes, era um padrão de professor. Você tinha que honrar o teu nome de professor.

Depois, eu me sentia meio fora. Eu falava: "Puxa vida, como é que eu vou fazer?". Tinha professor com aluno, tudo amiguinho, comigo eles eram meio assim... sabe?

Acho que era porque comigo eles não vinham muito familiarizados. Talvez, até fosse pela minha formação porque, quando eu estudava, era professor lá, aluno cá. Não tinha essa. . . Talvez seja também uma falha, mas, na época, na faculdade, tinha até cátedra, professor ficava mais alto do que a gente. Não era tudo igualado, não. E lá era “Senhor professor, senhor doutor”.

Para tentar corrigir essas minhas falhas de formação, uma época eu queria fazer cursos de didática. Às vezes, eu via em jornal, mas era tudo fora, São Paulo, centros maiores, aqui não tinha nada. Os que eu freqüentava, eram os que ofereciam por aqui mesmo.

Agora, eu cheguei, depois de formada, a fazer faculdade de Ciências Sociais e depois eu fiz na área de Estudos Sociais, quando começaram a subdividir em mil porque antes, era História e Geografia. Depois, começou Educação Moral e Cívica, OSPB, então eu fiz curso de tudo isso daí. Nossa, eu tenho mil carteirinhas, com todos os cursos.

Você vai dizer: “Puxa, então, você tem uma superformação?”. Negativo. Porque depois de muitos anos que eu havia me formado, acho que dez anos depois é que eu voltei a fazer o curso de Ciências Sociais; foi o maior choque, foi um impacto quando eu entrei numa sala de aula! Eu olhava e falava com a minha colega, que também é professora de História aposentada: “Nossa, mas a faculdade está desse jeito?”.

Foi em São José do Rio Pardo. Tinha aluno lá, que levantava e falava: “Eh, professor! Você já falou muita besteira! Vou sair um pouco”. E olha que era um bom curso, não era uma faculdade na beira da estrada. Mas, era aquilo, tinham professores e professores. De repente, os meus não exigiam. Aluno saía no meio da aula, aluno entrava no meio da aula. Sabe esse tipo de coisa?

Aí, eu comecei também, a ver o nível dos alunos. Eu freqüentei um curso em Ribeirão Preto, na “Barão de Mauá”, tinha aluno que era semi-alfabetizado. Eu pensava assim: “Mas como esses meninos vão sair da faculdade? Com que nível?”, que é o que pesa depois para dar aula, né? Não tem com o quê, daí, ficam matando tempo.

Quando eu lecionei na “Coronel Franco” (escola estadual da cidade), era eu e o Carlos, professor de Matemática, que eram os “durões”. Os alunos nos achavam super exigentes. A gente sentia, porque os outros, eram mais populares do que a gente.

Mas depois de formados, muitos me encontram e falam: “Oh, professora! Que legal que a senhora me ensinou”. Eu tive muito retorno, mesmo depois de aposentada, quando eles foram enfrentar cursos. Depois eles valorizavam a gente, quando eles tiveram que enfrentar a vida deles, porque na escola, a gente era assim meio impopular, professor que não dava esses papos para alunos.

Eu ia lá para dar aula mesmo, sabe? Eu falava para eles: “Gente, se eu não venho aqui para dar aula, eu não vejo finalidade de eu estar aqui numa sala de aula e nem vocês. Para mim, é perda de tempo!”.

Eu fazia eles entenderem também, porque, no fim, a gente ficava até meio assim: “Puxa, os outros são tão liberais. Será que eu tenho que mudar?”. Mas eu não conseguia mudar. É uma formação, são raízes.

Não vou dizer que às vezes eu não tentava, tipo assim, corrigir uma prova durante a aula. Algumas vezes, eu fiz, mas eu me saía tão mal, tão mal com a minha consciência, que eu falava: “Prova, eu corrijo em casa. Aula, o aluno está aí e tem o direito de receber alguma coisa, nem que for uma orientação, nem que for da matéria, mas, eu não posso perder o meu tempo”.

Eu não consegui entrar muito na onda. E quando eu corrigi prova, foi um dia que eles tiveram uma tarefa, um exercício e eu falava: “Olha, vocês me interrompam, na hora em que vocês precisarem. Eu só estou aproveitando o tempo, para não ficar parada aqui, mas vocês podem me solicitar.”

Eu não vou dizer que eu não tentei entrar na onda, porque eu via tanto e sentia a desvalorização que, de repente, pôxa, a gente é humano, fala: “O que que há? Eu não estou ganhando nada.” Mesmo os alunos, a educação deles. Você via ano a ano, aquele negócio descendo, descendo, descendo . . .

A minha experiência foi, assim, de um nível bom, professor valorizado, aluno interessado e, de repente, a coisa descambando, descambando. Tanto é que, quando chegou minha aposentadoria, a diretora falou: “Por que você não continua, Carolina? Não tem professor, o que você vai fazer?”. Eu disse: “Realmente, eu não tenho mesmo nada para fazer, mas eu estou tão desestimulada, tão desestimulada, que não dá, não dá!”.

Quando eu pedi minha aposentadoria, foi para valer! Foi em 91. Estava desestimulada com o Estado, com a escola, com o ensino. Acho que para mim foi ruim, justamente porque eu peguei as duas fases. Eu acho que quem entra numa e acaba nela, não tem como comparar. Mas eu tive. Então, foi uma coisa assim, que me afetou muito negativamente e, talvez por isso, quando eu completei meu prazo, eu saí mesmo.

Para mim tem um momento na minha história que é marcante. Esse momento foi em 1972. Não foi só a questão salarial. Essa questão era menor. O fundamental foi a questão do nível que foi abaixando com a democratização, o nível dos alunos.

Foram classes muito heterogêneas, então, para mim, foi difícil me situar muito porque eu falava “eu atendo esse bem baixinho? Eu vou atender o médio mas, e

aqueles também que estão num nível bom?”. Ainda que a diretora procurava, mais ou menos, padronizar as salas, porque é difícil você trabalhar com alunos de níveis muito diferentes.

Uma coisa que eu senti demais: foi a dificuldade dos alunos com a História, que antes, talvez, eles não tivessem tanta. Não sei se foi para melhor ou para pior. Não sei se aquele sistema era melhor ou esse é melhor, mas, pelo menos, eu percebia que os alunos de antes sabiam ler, porque o português também exigia. Era matéria fundamental.

Eu via o aluno dizer: “Eu não entendo!”. Você traduzia. “Mas, eu não entendo!”. Eu falava: “Eu não sei mais o que eu faço para você entender!”. E fazia desenhinho na lousa. Aí, uma época, eu falei: “Vamos fazer o seguinte, lê esse trechinho aí, lê esse parágrafo”.

De repente, eu comecei a descobrir que o aluno não sabia ler. Ou ele lia errado ou ele lia sem pontuação ou, ainda, ele trocava palavras. Então, ele tinha tanta dificuldade para ler, que ele ficava preocupado em soletrar a palavra e perdia o sentido da frase. Eu falei para eles que o problema de aprender História estava ali, não sabiam ler. Porque História é matéria interpretativa, “Se vocês não sabem ler, é como uma história de livro. O filme não tem uma história? Então, vocês assistem o filme e não sabem contar o enredo? A História também tem um enredo. Se vocês entenderem, vocês contam o enredo.” Eles respondiam “Ah, mas eu não sei contar com as minhas palavras”, aquela história de decorar. Aí eu falava: “O filme você conta com o diálogo que você leu? Não, você conta o enredo: aconteceu isso, a história foi assim. História é isso, é um fato, um acontecimento que tem um enredo. Se vocês entenderem, não vão precisar decorar”.

Eu comecei a perceber que a grande dificuldade desses alunos em aprender

História, é o fato de não saberem ler. Aquele que teve uma alfabetização razoável, ele conseguia entender. Ele dava conta. Agora, os fraquinhos, você mandava ler, eles iam soletrando. Aluno de 8ª Série! Eu tive. Montes.

Não é uma coisa só em relação à matéria. É um conjunto. É a educação. Só que, de repente, o português estava influenciando a História.

Você pode ver, o aluno que vai bem em Português, vai bem em História, Geografia, quer dizer, em matérias interpretativas.

O aluno tem que ler. Eles falavam muito isso para mim "A hora que a senhora explica, eu entendo. Aí, eu vou estudar em casa, eu não entendo". Eu falava: "Você não entende porque você não sabe ler".

Quanto às minhas aulas, acho que também me influenciou muito a maneira como eu fui educada, todo esse período de formação desde o primário até a faculdade e que era um dos pontos que, talvez, eu não consegui superar. As aulas tendiam mais para expositiva. Chegou um momento em que, com toda essa reforma, eu falei: "Não! Tem que ser diferente a coisa." - e, de repente, eu não sabia como tinha que ser diferente. Os cursos não davam aquela resposta que eu queria. Parece que eu me aposentei, buscando alguma coisa que eu nem sei bem o quê.

Se você me perguntar se eu me aposentei plenamente realizada, eu vou dizer que não. Nem sei se 50% realizada. Ou se eu estava buscando muito. Ou se foi pela minha falta de formação didática. Não sei dizer. . . Mas, tem um lugarzinho lá em que ficou um vácuo. Uma lacuna.

Bom, eu dava aula expositiva, às vezes fazia resumos na lousa. Depois de uns tempos, eu me lembro de que eu dei uma aula expositiva e . . . ah! quando eu comecei a perceber que os alunos não sabiam ler, eu falei: "Peguem o texto". Aí, eu trabalhava com o texto do livro, então, eu sempre chamava um ou outro para treinar

mesmo a leitura porque, aí, você ia percebendo quem sabia ler ou não, lia um trechinho e falava: “Quem sabe dizer o que entendeu? O que você leu aí?”. Um ou outro sabia responder, a maioria não. Eles não sabiam nada. Então, eu explicava.

Quando eu não usava o texto, eles falavam: “Ah, professora! Mas usando o texto, é mais fácil!” - porque você traduzia para eles o vocabulário que eles não tinham capacidade de chegar em casa e usar o dicionário. Eu falava: “Se vocês lerem uma frase e tiver uma palavra que vocês não sabem, vocês não podem entender! Vocês não sabem o que estão lendo, vocês não sabem o que significa! Vocês usam dicionário?”. Eles davam risada. Um ou outro usava mas, a maioria não. Então, de repente, eu fiquei presa: vou fazer eles entenderem o texto do livro, que é o básico, é o mínimo. Ali, eu traduzia as palavras que eles não entendiam, explicava com outras palavras as coisas. E daí, dava para ir tocando.

Vídeo, por exemplo, naquele tempo, minha escola nem tinha. Não tinha outros recursos além do mapa, que, no começo, eu até fazia porque nas escolas, eu só tinha mapas geográficos. Aí, eu usava e de repente eu pensei: “Mas como é que eles podem entender se eu estou falando uma coisa e eles estão vendo outra?”

Eu tenho até hoje um pantógrafo que eu comprei. Peguei aquelas cartolinas e fiz todos aqueles mapas de História antiga, que tinha muito . . . Fiz todos os meus mapas. Deixei tudo na escola. Quando eu estava para me aposentar, vi mapas prontos, mas, quanto que eu me virei com mapas que eu fazia!

Muito tempo, os livros didáticos eram assim muito sem mapas, sem gravuras. Quando eu comecei a lecionar, era um tal de Joaquim Silva, nem sei se você conhece o livro? Um horror, porque era mais aquela História factual. Depois que começaram mais interpretativa. Então ficou uma coisa mais atraente do que era porque eu me lembro que descreviam batalhas, quantos cavalos usaram. Não

interessava número, um monte de bobageira, né?

Quando eu era estudante, o professor perguntava isso daí, aquelas notinhas de rodapé que pegava a gente no pulo, tipo: “Essa eu tenho certeza de que meus alunos não sabem!”. Porque, mesmo quando eu estudava, eu passava por cima pensando: “O que vai interessar isso daí?”

Depois de uma certa época, aí eu me voltei mais para a questão interpretativa da História porque, antes, eu estava muito com aquela formação na cabeça. Mesmo na faculdade, eles usavam muito aquele sistema de apostila. Então, não tinha muito aquele incentivo: “Não, você vai ler esse livro, você vai ler aquele”. A gente sabia que no fim do mês, o Centro Acadêmico vendia as apostilas das aulas daquele professor. Eu acho que o único que não dava apostila, era o Odilon, mas a maioria era esse sistema. Então você pensava: “Para que eu vou ler? Aí está o que ele quer. Ele vai dar a apostila dele!”

Eu me lembro de uma vez, num exame, acho que foi do Conde mesmo, que o Centro Acadêmico não divulgou logo as apostilas. Nós tínhamos só uma no pensionato inteiro para a turma.

Minha vida profissional esteve sempre voltada para a escola pública. Olha, eu trabalhava muito. Tinha época que eu trabalhava tarde e noite, tinha época, que eu trabalhava manhã e tarde. Às vezes, eu trabalhava de manhã, tarde e noite. Geralmente eu chegava tão cansada porque as classes eram muito grandes, principalmente quando começou essa democratização. Nossa, tinha escola em que eu lecionei, como a “General Asdrúbal da Cunha” com classes enormes. Tinha quase cinqüenta alunos. Eu vinha com aquelas pilhas de prova. Então, eu fazia tarefa de escola aqui em casa, nos períodos livres.

Eu tentei ser diferente, mas é problema de consciência. Não sei se é: “Ai! Olha

que seria que a Carolina é!". Se não fosse assim, aquilo incomodava minha consciência. Era minha maneira de ser, eu não conseguia ser diferente. Eu não sei nem se isto é mérito, porque era uma coisa que não dava para eu fazer diferente. Embora até tivesse tentado.

Uma época eu falei "Ah, eu vou entrar na onda também. Todo mundo faz". Só que eu não consegui, sabe? . . . Às vezes eu tinha até raiva porque eu não ficava bem com a minha consciência.

No começo, quando eu comecei a trabalhar eu preparava todas as minhas aulas, porque é como eu falei para você, no dia-a-dia, o que eu ia dar? Tinham muitos assuntos que eu nem sabia o que era. Então, realmente eu tinha que estudar. Aí, com a prática, o tal de repetir e repetir aquilo, você vai assimilando. Mas eu sempre gostava antes de uma aula, nem que fosse no próprio livro deles mesmo, dar uma geral, ver do que se tratava, localizar as coisas para não ficar aquele tipo de aula em que o aluno pergunta e você "Espera aí, deixa eu ver o que é". Sabe? Eu não gostava muito desses lances, não.

Leitura eu gosto, até depois que eu me aposentei, eu leio muito romance, estilos variados, mas na época de professora, não dava muito, não, principalmente quando eu lecionava à noite. Eu trabalhava em Leme e chegava em casa meia-noite. Às vezes dava aula de manhã, então, vivia sempre meio cansada, com sono. Nessa época, embora eu gostasse, eu não pegava muitas atividades. Era mais escola mesmo.

Fim de semana, nossa! Quanto fim de semana eu batalhava com provas. Ficava, mesmo, muito em função de escola. Isso acabava me limitando, porque eu não sei se eu não tinha necessidade ou não tinha tempo mesmo, sabe, de derivar para outras coisas.

Minha família via isso como normal. Meu pai sempre foi um homem de muito trabalho. Nós tínhamos a fazenda, ele tocava sozinho. Levantava às seis horas da manhã, sete horas já estava lá no batente, voltava, almoçava, voltava para a fazenda, administrava, chegava seis horas da noite. Foi muita luta! Minha mãe também. Então, nunca ninguém falou: "Será que você não está trabalhando muito?". Achava que, se era obrigação, faz! Não era tipo 'larga essa coisa para outra hora, faz outra coisa'. Não tinha esse lance. Mas também não falavam para mim "Oh, você tem que fazer!", porque eu fazia.

Por exemplo, às vezes tinha uma visita aqui em casa, eu tinha uma aula para preparar, então, perguntavam: "Cadê a Carolina?". Eles falavam "Tá lá no quarto preparando uma aula". Isso era normal.

Tinha um tio que falava para a minha prima: "Se você não quiser ir, não vai. Você não quer fazer, não faz". Em casa não, quer dizer, serviço, é serviço! Não tem o que discutir. Eu não sei se eu tive uma educação muito rígida, sabe, que quando eu quis relaxar, não consegui! Se foi bom ou se foi ruim? Já foi, né?

Nós éramos em quatro irmãos. Agora nós somos em três. Uma faleceu. Eu, minha gêmea, mais uma irmã e o meu irmão caçula. Minha irmã morreu em 79 de câncer e deixou uma menininha que, na época, tinha um ano. Ela era médica, então, você vê a diferença nossa. Entre os irmãos era, não porque minha mãe fizesse alguma coisa mas, a diferença era grande, de sete anos entre os irmãos.

Nós fomos as primeiras, eu e minha irmã gêmea nascemos em 1939. Em 45, nasceu um irmão, mas, ele morreu pequenininho. Em 47, nasceu essa irmã que faleceu. Em 53, nasceu o outro. Quer dizer, era espaçado. Então você vê, em sete anos já era outra cabeça, outro tipo de educação. Às vezes, eu queria aporrinhar um pouco meus pais e falava: "Olha, por muito menos, eu pegava castigo e olha o que

ela faz". Eles ficavam loucos!

Tanto é que minha irmã fez o normal também, mas, depois, ela foi para Medicina. Já era normal as mulheres procurarem outros cursos. O meu irmão fez Arquitetura. Só que ele fez o colegial, na época já era o colegial. Então, essa minha irmã que morreu já derivou, fez o normal e partiu para outra.

As minhas colegas da minha época, todas são professoras. Você pega o bando aí na cidade, é tudo professor primário. Eu e minha irmã fomos umas das únicas que saímos da cidade para estudar.

Era um avanço. A maioria ficou professor primário mesmo. Meus pais já tinham uma cabeça diferente, mas, assim, Colégio de freiras lá. Ficar no pensionato. Iam lá visitar, sabe? Sabiam exatamente onde a gente estava. E as freiras falavam do comportamento, da atitude da gente. Era relatório completo.

Eu me lembro de que tinha um questionário, que os pais tinham que preencher, tipo, sua filha pode sair aos domingos para almoçar com qualquer pessoa? Ou só com parentes? Era nesse estilo. Sua filha pode freqüentar bailes? Meu pai, dois anos respondeu tudo não.

Para você ter uma idéia, o primeiro baile a que eu fui sozinha, sem os meus pais ou com pais de outras amigas, foi no Baile do Bicho, do Calouro, quando eu entrei na faculdade. Aqui em Pirassununga, os bailes eram na Agropecuária. Se não ia o meu pai, já perguntavam: "Pai de quem vai?". Então, já era normal, ou meu pai ia ou pai de outra. Ou um irmão bem mais velho. Não soltava a moçada, não. Eu vejo minha sobrinhada hoje que sai onze horas de casa. Eu tinha que chegar nove e meia.

Quando eu comecei a lecionar por aqui, acabei ficando. Eu não sei se também pelo fato de . . . por exemplo, Campinas, nossa! Era uma delícia ficar lá, mas

quando eu voltei, então, você vai batalhar por emprego você tem que pegar onde você acha, né? Aí, eu comecei a morar muito fora, morar em pensão. Foi quando eu comecei a valorizar a minha casa. Foi o processo inverso. Daquele tempo que eu queria sair, ficar longe, de repente, eu quis voltar. Eu falei: "Pôxa, eu tenho toda a comodidade.", né? Foi onde eu acabei ficando pela redondeza, na casa dos meus pais.

Daí, nessa altura, meus pais foram envelhecendo. . . e eu fiquei junto com eles. Fiquei dando atenção para os meus pais. Meus irmãos casaram, saíram.

Eu nunca casei. Só saí dessa casa agora, mesmo porque esse lance de casamento, eu acho que é uma vocação. Uma vocação que eu nunca tive. Eu pensava "Gente, acho que eu não dou". Eu via cuidar de filho, marido, casa. Eu sempre tive uma coisa assim, de liberdade, sabe? Eu queria me sentir livre, eu não queria me sentir amarrada por nada e, no fim, acabei ficando amarrada pelos meus pais, que eu vou dizer, foi muito difícil. Principalmente minha mãe, depois que o meu pai faleceu, ela começou com mil problemas. Ficou em cadeira de rodas. Aí, eu fiquei exatamente do jeito que mais me incomodava na vida. Sabe, assim, presa?

Meu pai morreu em 81. Minha mãe morreu em abril de 97. Eu saía, às vezes, queria ir em São Paulo, nunca eles fizeram pressão, sabe? Tinha, às vezes, aquela história de pai e filho. A hora que eu saía, quando eu lecionava fora, meu pai não dormia enquanto eu não chegasse à noite. Chegava de Leme, dirigindo o carro, ficava me esperando. Tinha esses lances, né? Mas, assim, eles nunca foram "Você não vai, você não faz". Não! Sempre respeitaram se eu falasse: "Vou sair".

Quando eu me aposentei, não foi por causa da minha mãe. Naquela época, ela nem exigia tantos cuidados quanto depois. Eu acho que foi mesmo uma certa desilusão com o ensino. Eu não tinha mais estímulo. Eu não tinha estímulo

financeiro. A diretora, depois que a Maria Teresa se aposentou, ela não assume a escola. Aquilo era uma verdadeira baderna! Eu não tinha ambiente mais para realizar um trabalho. Eu não conseguia entrar no ritmo dos outros. Aí, ficou uma coisa muito incômoda para mim. Foi uma coisa assim: "Eu quero sair, eu quero sair, completei, eu vou sair". Me convidaram depois se eu queria dar aula. Eu disse: "Não me convidem mais para dar aula em nada, eu não quero". Nunca mais eu voltei, nem na escola eu fui, para você ter uma idéia.

A diretora: "Nossa, parece que você nem sentiu saudades! Você nem apareceu lá para tomar um café". Não pisei mais na escola! Fiquei, assim, sem ambiente para realizar o que eu queria. Talvez, se eu tivesse, eu nem teria me aposentado ou teria me aposentado e continuado porque a cidade não oferece alternativas, além do seu trabalho. É uma coisa que até me incomoda muito, sabe? Eu cheguei até a ter depressão quando eu me aposentei. Tipo: "O que eu faço? Inútil, é? Minha vida olhando para o teto o dia inteiro, não ter o que fazer?". Então muita gente falou: "Volta a dar aula." e eu falei: "Eu não quero!".

Agora tem o escritório da firma, mas é pouca coisa. É meu irmão que assume, mas, como ele não está, eu tenho procuração. Não é coisa com muito horário, sabe? Um dia ou outro da semana que eu dou mais assistência. Mas agora que eu estou sentindo mais o problema, porque logo depois que eu me aposentei em 91, em 92, minha mãe começou com problema de artrose, fez uma operação no joelho. Aí, o lance era meu, porque estava eu e ela aqui em casa. Eu comecei a acompanhar minha mãe em médicos e . . . fica com perna engessada, ajuda. Quando estava se recuperando do joelho . . . caiu e fraturou o fêmur. Aí a coisa piorou. Mais operação, foi para a cadeira de rodas, toda aquela fisioterapia, médico, leva, traz. Mais no muque mesmo que eu tinha que ajudar minha mãe.

Quando estava o negócio engrenando, apareceu um câncer de seio. Dois anos a gente controlou. As quimioterapias eram em Ribeirão Preto, diariamente. Então, aí, eu fiquei em função da minha mãe, de 92 até ela falecer. Não teve mais jeito mesmo. Eu tinha que fazer um monte de coisas porque minha mãe não saía mais da cadeira de rodas. Com muita dificuldade, ia com o andador no banheiro. Eu desliguei mesmo. Quando eu me aposentei, eu tinha vontade, tipo, eu planejo, ajunto um dinheirinho, vou passear, vou conhecer os lugares.

Acho que faz uns cinco, seis anos que eu não vou a São Paulo, para você ter uma idéia! Minha irmã mora em Piracicaba, meu irmão mora em São Paulo. E aqui mesmo, eu nem tenho parentes. Meus parentes quase todos são de São Paulo. Quer dizer, não tive condições de sair. Fiquei presa mesmo. Você se desliga, fala: "Agora é isso, tenho que olhar minha mãe.", porque, quem ia olhar?

No começo, eu ficava meio revoltada, falava: "Justo para mim, isso daí!". Fiquei uma fase meio inconformada com a situação porque eu queria ficar aqui mas com a minha bendita liberdade, sabe? Eu falei: "Acho que Deus está me provando justo no ponto fraco, justo no que eu não queria".

Querida ser solta, livre, sem muitos compromissos, acabei ficando aí com a minha mãe. Dei assistência para ela, mas, depois, quando piorou, piorou meio rápido, né? Foi aquela tensão. Com doença, hospital, eu sou meio fraca para esses lances.

Minha mãe era uma pessoa de muito bom humor, nunca reclamava. Tudo estava bom, podia estar na pior, ela sempre estava com um sorriso. Até um pouco antes dela morrer, saiu um artigo do Lelo Cabianca sobre ela no jornal, elogiando "a grande mestra", "exemplo", não sei o quê. Minha mãe nem chegou a ver, porque quando foi publicado. . . acho que foi na semana em que ela faleceu!

Mas, na cidade, como professora, minha mãe foi sempre muito bem cotada, nossa!

Quanto ao meu pai, os pais deles eram imigrantes italianos e sempre trabalharam na lavoura. Aí, meu avô tinha um comércio. Comprava aguardente e engarrafava. Depois, chegaram a comprar terras, então, plantavam a cana, moíam e vendiam para o caminhão “da 51”. Vendiam só o aguardente. Mas aí, eles foram ficando velhos, desmontaram o engenho e ficaram só com a plantação de cana, que é o que tem aí, não sei para quem tocar, porque na família, não tem ninguém que se interessa muito por essa parte.

A fazenda tem muitos herdeiros. Tem dez, porque era sociedade do meu tio com os irmãos, né? Até foi uma das coisas que o meu pai sentiu, porque ele queria que o meu irmão tivesse alguma coisa para, pelo menos, ir tocando e meu irmão não tinha nem traços de nada ligado à agricultura. Ele foi ser arquiteto. E o meu pai respeitou. Ele falou: “Eu gostaria muito que você tivesse pelo menos uma sombra para tocar isso daí, mas, se você não tem, faz aquilo que você gosta”. Então, meu pai nunca cerceou o que a gente quis fazer, nem minha mãe. Sempre respeitaram.

Tem uma rua lá em Leme com o nome do meu avô, chama-se “(nome do avô materno)”. Tem também a “(nome do avô paterno)”, aquela na Vila Pinheiro. Era meu avô, porque a família é antiga. Agora que não tem mais ninguém!

A cidade também, era menor. Hoje, eu saio na rua e não conheço mais ninguém. Tem dia que eu saio na rua, subo e desço e não conheço mais ninguém, mas, antigamente, era todo mundo conhecido. Chegava na loja, falava: “Sou filha do André.”, então, “Ah! Do André!”. Você se situava, porque todo mundo conhecia.

Agora, outro dia, eu me senti extremamente ofendida. Eu fui numa loja e ia fazer um crediário. O rapaz falou assim: “Você mora aqui?”. (risada)

Eu disse: "Só há mais ou menos 53 anos!". Eu falei: "Acho que você é que não é daqui!". Eu fiquei ofendida na hora. Agora tem muita, mas muita gente de fora. A cidade cresceu, a Aeronáutica, eu não sei, mas . . . aqui todo mundo conhecia a esquina dos "(nome da família)". Tinha parente meu que, às vezes, vinha aqui e não sabia o endereço. A gente falava: "Você entra no jardim e pode perguntar para qualquer pessoa e eles mostram onde a gente mora". Era assim, você nem dava o endereço. Agora mudou. Agora tem pouquíssimo, eu quase não tenho parentes aqui. Está difícil isso para mim. Eu já não tenho parentes, não tenho minha mãe, agora mudei de casa.

Foi uma mudança bem radical, que mexe muito com o emocional. Então, agora, depois que a minha mãe faleceu, eu estou meio perdida nesse lance "O que é que eu faço com o meu dia?". Antes, não, eu cuidava da minha mãe. Aí, depois que ela faleceu, é que eu fiquei balançada.

Outro dia me convidaram se eu não queria pegar a biblioteca do "Colégio Kennedy", mas era horário integral ou quase integral. Eu falei: "Olha, esse lance com horário, não dá mais".

Eu queria um serviço que me ocupasse a cabeça. A biblioteca não ia me ocupar a cabeça. Eu ia ficar lá esperando o aluno vir pegar um livro. Eu não sei se eu trabalhei sempre com aula, e na aula, não te dá tempo de pensar em outra coisa. É a tua cabeça ocupada o tempo todo. Você esquece dos problemas.

Até uma vez me fizeram uma homenagem. Na época, em que minha irmã faleceu, ela ficou aqui em casa, teve câncer e ela teve a nenê. Ficou um ano aqui, em 78, e eu lecionava na Vila Pinheiro. Eu ia para lá e minhas aulas eram normais, nunca, nenhum aluno, ficou sabendo o problemão que eu estava vivendo. Eu ia para a escola com o coração apertado porque eu estava vendo uma pessoa morrendo na

minha frente porque não tinha mais jeito devido ao câncer.

Depois foi a preocupação com a minha sobrinha. Quando ela nasceu, ficou aqui um ano, depois o pai a levou para o Paraná, agora ela está aqui em Ribeirão estudando. Ficava para lá e para cá. Até que eu acho que ela superou, sei lá eu quanto. Agora está aí, fazendo cursinho em Ribeirão.

Enfim, nunca ninguém percebia meus problemas. . . Não, mesmo entre os colegas, não sei se também pelo meu temperamento fechado, sabe? Mas, eu achava que não tinha nada a ver. Se eu ia para a aula super mal, chegava lá, acabava até me distraíndo.

Quando minha irmã faleceu, muita gente falou: “Nossa! Mas você nunca falou nada, nunca demonstrou, nunca comentou”. Eu não deixava muito as coisas interferirem. Tinha professor que chegava e falava: “Hoje eu não estou a fim”. Então, acho que isso eu devo à formação, sabe?

Quando eu quis entrar na onda do moderno, eu fiquei muito mal. Então, é problema assim: não dá para ser diferente! Talvez se, hoje, eu frequentasse essas faculdades do jeito que estão, eu seria completamente diferente.

Eu acho que um professor identificado com sua profissão, ele deve ter um bom conhecimento da matéria que ele vai trabalhar e das técnicas, porque não adianta você ter a teoria e, de repente, você não saber como aplicar essa teoria na prática. Não sei se é porque eu senti essa falha, eu acho assim muito importante.

Hoje, se eu fosse procurar um curso ou talvez, se eu fosse começar a minha vida, eu não sei se eu seguiria para o magistério do jeito que ele está financeiramente. Não vou dizer que não tenha professores ótimos por aí. Eu acho que tem aqueles que são professores mesmo, de vocação.

Eu acho que talvez, pelo problema financeiro, o magistério hoje, para a

maioria, está se tornando bico. Para mim, isto é uma coisa que dói. Magistério ser bico? Antes, magistério era uma profissão. Você vê porque eu fico às vezes desestimulada? Você fala de professor, falam “Eh! professorzinho brasileiro”. Tudo na base da gozação.

Professor hoje, tem que ter um grande ideal mesmo, tipo: “Eu quero ser professor.” porque, senão, eu acho que é muito desestimulante. Ele não resiste porque não tem o incentivo financeiro e não tem o incentivo de você ser considerado como tal. Hoje se diz: “Olha, aquele é médico, aquele é engenheiro.”, né?

Hoje continua a se valorizar carreiras, que antes também eram valorizadas. O professor perdeu. Meu pai sempre dizia: “Era o juiz de direito e, abaixo do juiz, era o professor”. Era uma das carreiras mais remuneradas. Meu pai até caçoava que era importante casar com professor.

Eu até brincava com meu pai: “Então, você deu o golpe do baú, hein?”. Mas, como ele mostrava como era importante! E quando eu fui para a carreira, era importante. Hoje, eu não sei se eu iria para o magistério, mesmo devido às outras opções, que na época a gente não tinha. A mulher as conquistou.

Enfim, o professor tem que ter uma boa técnica de trabalho, saber transmitir aquilo que ele sabe, porque não adianta ele saber e não saber transmitir. Eu tive professores enroladíssimos. Você saía da aula se perguntando: “O que ele quis com tudo isso, afinal?”.

Quando eu era aluna, era importante que o professor, quanto mais empolado fosse o seu vocabulário, era sinal de que ele era culto. Hoje, eu já não valorizo esse tipo de linguagem. Eu acho que tem que ser totalmente acessível.

Tinha professor que às vezes falava palavras totalmente desconhecidas, mas o professor lá e a gente aqui, você não queria nem perguntar! Aí, não sabia nem o

que o professor estava falando, mas era importante o professor falar bonito, né? Usar palavras diferentes. Hoje, eu não sei, eu acho que você tem que atingir a clientela com quem você vai trabalhar. Nível é baixo, então você tem que buscar um vocabulário que eles possam entender.

A Prof^a Osmarina dizia uma frase assim: “Dizer que se ensinou, quando ninguém aprendeu, é o mesmo que dizer que se vendeu, quando ninguém comprou”. Acho que era do Dewey, nem lembro mais. A gente estudava muito esses pedagogos, o pensamento deles. Nem me lembro mais quem falou essa frase. Ela dizia: “Não adianta você ficar 50 minutos na frente de uma sala, sair contente com você mesma, quando os alunos não aprenderam nada. Então, você está dizendo que está vendendo quando ninguém comprou.”

Agora, por exemplo, gíria, é uma coisa assim, que, pela minha formação, eu não conseguia usar e, quando eu usava uma, em tom de brincadeira, os alunos achavam a maior graça, sabe?

Tem professor que só usa gíria, mas, eu não sei, para manter a classe, eu não conseguia.

Eu procurei ser melhor, à medida da minha necessidade, tipo, eu faço porque amanhã eu vou estar dentro de uma sala de aula e tenho que pesquisar o que eu preciso. Eu tinha um objetivo dentro do que eu achava que tinha que ser o correto, o moral ou mesmo, “Estou ganhando para fazer aquilo”. Então, eu fui procurando na medida em que foram surgindo as minhas necessidades. Agora, se eu não tivesse necessidade, eu não ia atrás, não.

Como em toda profissão, a parte teórica é fundamental. Mas, eu pensava, na minha faculdade, o que eu mudaria? Bom, alguns professores eu substituiria por outros, outros poderiam até ficar. Mas eu acho que, se é uma coisa que você vai

exercer na prática, desde o começo, o aluno tem que lidar com a parte prática. Você tem que levar ele para uma escola, como os professores faziam com a gente aqui do normal, antes de você entrar em contato com a sala. Os professores distribuíam a gente nas salas das professoras para você ficar observando a aula, o que ela fazia. Então, você ficava se ambientando com o ambiente que futuramente ia ser seu. Observava como ela lidava com o aluno, nas diversas fases da aula, aí, depois, vinha a parte prática. Te dava todas as possibilidades didáticas de uma aula. Sorteavam um assunto para você preparar. Você organizava todo seu material, como você encaminharia. Dava-se a aula, o professor assistia, fazia a crítica do que você fez certo, do que você não fez, como você agiu.

Essas noções que eu tenho foram da época do normal porque da faculdade eu não tive nenhuma. Eu não freqüentei uma sala de aula nos quatro anos de faculdade. Eu acho que foi uma falha fundamental. Durante sua formação, você tem que ter contato com o aluno. É como um mecânico, você tem a parte prática, depois se consegue consertar o carro. Se não se sabe as peças para identificar. . .

Como se fazia com o médico em anatomia, botava um monte de osso e já ia ensinando para saber depois o que ele vai encontrar. Agora, para mim, foi receber a teoria e “Agora, você cura”. Começar por onde e onde está o quê?

Foi a prática que me deu isto mas, a duras penas, porque, pensa bem, você, recém-formada, vai para uma escola numa cidade que não é a sua. Na época eu comecei como professor contratado, porque havia dentro da escola, tinha aquela diferença de professor efetivo e contratado.

Os efetivos, eles não consideravam os contratados. Você se via marginalizado na sala dos professores. O grupinho dos contratados e o grupinho dos efetivos, quer dizer, você não tinha nem diálogo com eles para perguntar: “O que eu posso

aprender com você?”.

Então, eu penei muito. Levei a minha bagagem de normal. Se eu não tivesse feito normal, eu não sei como eu começaria a me virar .

Eu acho que hoje as faculdades devem estar diferentes, eu estou bem afastada, não posso nem dizer de Campinas.

Por isso que eu acho que eu devo ter tido falhas enormes que eu não sei analisar porque eu não tive um conhecimento. Eu tentei fazer o que eu pude, tentava e falava: “Quem sabe isso daí dá certo?”. Talvez nem tenha sido o melhor, se eu tivesse tido uma formação prática melhor. Quem sabe meu desempenho até poderia ter sido menos severo do que foi? Talvez eu ficasse até insegura comigo mesma e ficasse mais travada do que os outros, mais soltos.

Tem professor que, mesmo ao lado da honestidade, ele é mais solto. Quem sabe ele tem um contato mais fácil com os alunos, não sei.

Eu acho que os alunos sabem o professor que vai para a escola trabalhar e aquele que vai para enrolar. Eu acho que os alunos estão sempre ligados no professor. A seriedade com o trabalho é bem vista pelos alunos, pelo menos alguns.

Às vezes, os alunos vinham com perguntas que não tinham nada a ver com a aula, então, eu falava assim: “Legal sua pergunta, mas eu vou te responder no intervalo, tá bom?, porque isto não vai fazer parte do que nós vamos ver hoje”. Aí eles falavam: “Oh, professora, a gente não consegue levar a senhora na conversa mesmo, porque com fulano. . .”, aí citavam os nomes. “A gente quer matar a aula, aí faz uma perguntinha assim e, pronto, fica a aula inteira”. Então eles, falam ou, então, pais de alunos. Não é que eu estou me auto-elogiando mas, você está me perguntando, eu estou respondendo.

Até a Fabiana, que trabalha lá na Delegacia. Os três filhos dela foram meus

alunos e ela sempre vinha falar. O filho dela era o aluno que todo professor pedia para Deus, estudioso, compenetrado. Hoje é um profissional de sucesso em São Paulo como advogado. Ela falava: "Carolina, como meu filho gosta da tua postura como professora!". Quer dizer, era um retorno que eu tinha através do aluno que vinha falar ou de pais de alunos, mas também ouvia: "Meu filho acha que você é muito enérgica". Isto eu também ouvi milhões de vezes. Eu sabia que eu não era papo como outros que a gente ouvia. Falar isto para mim, não me feria porque eu pensava que eu estava realizando o melhor que eu podia, aquilo que eu acho que é o correto. Honrar o dinheiro que eu estou ganhando, que não era muito, mas estava ganhando.

Eu sempre falava para os meus alunos: "Se o professor olhar e você trabalha e, se o professor não olhar você não trabalha, o que você vai ser na sua vida adulta, no seu serviço, quando o chefe não estiver olhando você não vai trabalhar? Pensem em mim, o meu chefe, quem está me pagando, é o governo e o governo não está vendo o que eu estou fazendo, mas eu tenho a responsabilidade de fazer, né?".

Eu dava também Educação Moral e Cívica então, entravam muitos desses lances, né? E eles gostavam da matéria porque eu pegava muita coisa de vida, tipo essa questão da responsabilidade, de ser honesto.

Estas coisas estão incorporadas em mim. Eu não falo da boca para fora. Eu achava que tinha que ser assim. Acho que eu devo à minha formação. Mas outro, quem sabe, de fora, vai dizer: "Eh! não é tanto assim!". Não sei, então, alguém precisa me criticar. Agora o que eu falava, eu falava com a maior convicção.

A gente também é humano. Às vezes eu levava a aula meio assim, eu pensava, "Nossa! Mas que dinheiro mais desonesto que eu ganhei hoje". Os alunos não têm culpa, eles estão lá para isso, eu tenho que aproveitar todo o meu tempo.

Eu ficava mal. Por isso que eu acho que não é dizer que é uma virtude. Não é uma virtude! Eu ficava mal.

Eu matava aula, não vou dizer que eu nunca matei aula. De repente, eu até tentava, você vê todo mundo falando, bravo, todo mundo insatisfeito, peguei o Governo do Maluf, anos e anos que não dava aumento. Os professores falavam para mim: "Você trabalha ainda, você é tonta". Eu pensava: "Eu sou tonta mesmo. Acho que eu vou entrar nessa". E, de repente, eu entrava e ficava mal.

Aí, um dia eu parei e pensei: "Olha, eu vou agir como eu sou, como são os meus valores, não importa o que eu ganho, não importa se eu estou certa ou se eu estou errada. Se eles acham que está bem para eles assim, eles façam do jeito deles que eu faço do meu".

Olha, eu acho que eu não voltaria a ser professora, porque eu sou de um temperamento fechado e eu sentia que eu tinha que pegar mais leve com o aluno e eu não conseguia.

Eu tenho alunos hoje que passam e parece que não me conhecem. Eles não me olham. Mas eram os alunos ruins, que eu pegava no pé. Outros, que eu também pegava no pé, quando eu me aposentei, eu tinha a impressão de que iam virar a cara mas, eles vinham "Dona Carolina, Dona Carolina! Como é que vai a senhora? Estou com saudades!". Gente que me caía o queixo. Gente que eu achava que ia dar graças a Deus por estar vendo o diabo pelas costas.

Eu não ficava preocupada só com o conteúdo, mas, também, com a formação desses meninos. Eu aproveitava quando aparecia, por exemplo, a questão da exploração, da escravidão, eu sempre trabalhava com a dignidade do homem, do porquê de um se achar no direito de usar o outro, sei lá, dependia do assunto, porque eu também recebia essa parte. Então, é como eu falo, é parte de mim.

Quando eu comecei a dar Educação Moral, na época não tinha livro. Você lembra que, de repente, incluíram uma matéria, vai ter e pronto e você não tinha fonte. Aí, eu me lembro que até os padres me emprestaram uns livros muito bons, muito questionadores, por incrível que pareça. Eu tinha um que era. . . acho “Construindo o Brasil”. Mas o livro não estava à venda. Eu não sei nem como é que eu fazia isso. Eu passava meus fins de semana datilografando os textos e eu comprei um mimeógrafo a álcool para passar as cópias para os alunos irem formando uma apostila, porque não tinha material.

E a turma falava: “O quê? Passar o fim de semana, com esse ordenado, batendo texto de aluno? Jamais!”. Mas eu pensava: “Mas como? Eu tenho que dar aula! Eu tenho que dar aula”.

Então, como eu falei para você, para mim, era uma necessidade! Não era um ato heróico, não era. Era uma necessidade minha. Eu precisava fazer isso para eu me sentir legal. No dia seguinte, diante dos alunos, da aula. Então não era coisa heróica!

É esse conjunto, que é uma coisa tua e porque você foi formada assim, então, você deve agir assim.

Esse tempo que você deu para mim, foi ótimo para eu pensar. Obrigada a você.

TERCEIRA PARTE

CAPÍTULO 4

O PROFISSIONAL E O PESSOAL

O processo de transformação de depoimentos orais em documento escrito, através da transcrição das falas, não é algo que se esgota em si. O documento isolado não vai além do registro do fato, do acontecimento, mas ganha vida ao responder, quando possível, às perguntas formuladas pelo investigador, pela análise de seu conteúdo.

Esta se constitui num procedimento que, tendo em vista o objetivo do pesquisador, visa, entre outros, “pôr em evidência a ‘respiração’ de uma entrevista não directiva”, segundo BARDIN (1995). Neste sentido, tem como objetivo “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.”, diferentemente da análise documental que busca a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento.

Assim, diante do texto das entrevistas e de uma primeira leitura, feita de modo “flutuante . . . intuitiva, muito aberta a todas as idéias, reflexões, hipóteses.” - situei um certo número de observações, a título de “hipóteses provisórias” (BARDIN, 1995:75). Não havia ainda uma preocupação em categorizar, mensurar, explicar. Um sem-número de grifos, asteriscos, comentários, perguntas, foram sendo levantados. Quais seriam úteis e aproveitados, não sabia dizer.

Passei, então, a uma fase intermediária da análise do conteúdo das falas, chamada de “inferência”, que, partindo de um tratamento mais apurado da

mensagem, permite chegar à fase final de interpretação. É um trabalho em que se buscam “vestígios” do documento, que devem ser deduzidos a partir daquilo que se chama vagamente de condições de produção: variáveis psicológicas, sociológicas e culturais ou até mesmo relativas à situação da comunicação do indivíduo emissor (BARDIN,1995). É preciso dizer que a fase de análise e a da interpretação não constituem momentos estanques. Ao fazermos a análise, estamos, sem dúvida, aproximando-nos da interpretação. Desta forma, elas se encontram muito próximas no texto que construí.

A análise de conteúdo tem como pressuposto, a articulação entre dois elementos: a superfície do texto e os fatores que determinaram estas características. “A tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira.” (BARDIN, 1995).

O trabalho consistiu em procurar uma correspondência entre o texto e a sua descrição, que BARDIN (1995) chama de plano horizontal, remetendo-as para as variáveis que são inferidas (plano vertical).

Estas variáveis foram sendo construídas a partir de certas constatações nos depoimentos de Marta e Carolina. É possível perceber que, enquanto indivíduos, partícipes de um todo social, construíram visões de mundo e escola que aí se ancoraram. É preciso retomar a idéia de identidade profissional enquanto construção no e pelo social.

Ao pensarmos em sociedade, devemos ter em vista que esta, através de suas instituições (meios de comunicação, família, igreja, estado, escola), são produtores culturais. O que filtramos e capturamos para dentro de nossas salas de

aula, enquanto professores, estão acorrentados a todos estes construtos sociais.

KINCHELOE (1997) discute a visão ingênua de individualismo na ação dos professores, atacando a amnésia e atemporalidade dessas análises. “Nossas interações com nossas famílias, igrejas, grupos de companheiros, locais de trabalho e, naturalmente, com as escolas ajudam a moldar nossas identidades. Se estas forças não fossem suficientes, nossas consciências são construídas por nosso envolvimento com as tecnologias em mudança, os meios de comunicação de massa e a cultura popular que elas ajudam a produzir.” (KINCHELOE, 1997).

Neste sentido, reforço a idéia de identidade profissional do professor, enquanto construção que se dá num contexto cultural complexo, numa teia social composta por múltiplos elementos. Como seres sociais, formados e conformados nesta situação concreta, somos representantes desta complexidade.

Cada entrevistada é representativa do grupo a que pertence, portanto, trabalhar com seus depoimentos me criaram uma possibilidade que vai muito além de estudar apenas duas histórias, dois casos. A perspectiva deste trabalho é procurar no particular o universal e, no universal, aquilo que é particular. É, portanto, um trabalho de ir e vir, e, a meu ver, é este movimento que permite a “respiração” do depoimento, como aconselha BARDIN (1995). É como o ar que inspiramos e que, assim que cumpre seu papel vital em nossos corpos, ganha o espaço novamente. A cada nova respiração, tudo se repete.

O primeiro elemento a ser levantado diz respeito à própria situação de entrevista. As duas entrevistadas, cientes do que representavam e daquilo que se buscava nesta pesquisa, tinham um papel definido: professoras apontadas como profissionais competentes. Tinham conhecimento de que seriam analisadas. Suas falas, portanto, foram construídas dentro de um espaço, de um lugar definido pela

pesquisa.

Partimos, portanto, na entrevista, de uma situação inventada. Não é um discurso livre, sem compromissos, espontâneo, por mais que desejemos isto como pesquisadores.

Desta forma, ao falar, era preciso explicar, justificar de onde partiam. Neste movimento, envolviam-se questões profissionais e pessoais a todo momento. Há uma clarificação dos percursos a partir dos lugares sociais que ocupavam, dos valores que foram sendo construídos de escola, de professor, de conhecimento, de aluno, de ensino e aprendizagem, de história. Persegui este fluxo para, a partir dele, buscar aquilo a que tinha me proposto: a representação identitária do professor.

Foram, portanto, estas variáveis a que remeti os depoimentos. É um recurso que dá luzes sobre alguns aspectos explicativos da representação que fazem sobre identidade profissional. Claro está, que aí não se esgotam.

Outros leitores, outros pesquisadores, poderiam analisá-las de forma diferente. Ao incluir, neste trabalho, os depoimentos na íntegra, creio ter deixado em aberto a possibilidade de novos usos para este material.

Se pensarmos em representação enquanto construção mental, subjetiva, que fazemos sobre uma realidade concreta, este trabalho compõe-se de uma dupla representação. Assim como trabalhei sobre a perspectiva da representação das entrevistadas, eu mesma estarei fazendo aqui a minha. Outras, portanto, poderão ser construídas.

A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

Colocar frente a frente Marta e Carolina é tarefa significativa. São duas mulheres, duas professoras que partem de lugares sociais, de condições sócio-econômicas e de um espaço temporal diferenciado. É necessário localizar essas distâncias para tentar compreender suas falas.

Marta nasceu numa família operária, onde a necessidade de trabalho dos filhos era condição para a sobrevivência da família tão numerosa. É uma história familiar, onde se misturam ingredientes de doença, trabalho excessivo, falta de dinheiro. Lutar contra este duro cotidiano, esta condição concreta de vida, era necessidade primeira para os pais. A educação escolar dos filhos estava em segundo plano.

Carolina, por sua vez, vem de uma família de imigrantes que construíram, com trabalho, um patrimônio que lhe garantiu uma infância e adolescência economicamente tranqüila. É de uma família pioneira, tradicional e respeitada na cidade. Seus valores, portanto, foram sendo construídos dentro de uma família de classe média.

Havia um papel a ser desempenhado e ocupado por ela socialmente, sendo assim, sua educação foi rigorosa, controlada nos mínimos detalhes: amizades, horários, lugares a serem freqüentados. A educação escolar dos filhos era algo traçado como importante e natural. A mãe, assim como a maioria das mulheres da família, era professora. A escola estava presente no cotidiano de Carolina.

Há também, e não se pode negar, uma distância temporal entre elas. São quase duas décadas, tempo suficiente para mudanças sociais e culturais significativas. Marta nasceu em 1958 e Carolina em 1939.

Nos anos 40 e 50, na fala de Carolina, o papel da mulher era de subordinação, sendo que poucas profissões eram encaradas como femininas: o magistério era ímpar.

O ambiente familiar de Carolina, com características patriarcais e de classe média, abria poucas possibilidades para se romper o já traçado destino da mulher: o casamento, o magistério ou ambos.

Marta por sua vez, viveu um momento inegavelmente de mudanças nos valores sociais. A década de 60, marcada pela contestação dos jovens ao modelo tradicional de sociedade, pelo feminismo, pela liberação sexual, deixou suas marcas. Não que elas tivessem atingido a todos ao mesmo tempo, sem conflitos, mas o papel da mulher passou por uma revisão.

Sua família, de classe trabalhadora, não lhe limitava as possibilidades de profissão por questões valorativas, mas sim, pelas condições concretas de vida. Caso fosse possível uma profissão de maior prestígio social e maior remuneração, não haveria impedimentos familiares. A fábrica era seu destino, mas ela lutou contra ele.

Os dois espaços temporais diferenciados vão marcá-las profundamente. Marta casou-se, divorciou-se, lutou pela sobrevivência da família e vislumbrou a possibilidade de ascensão econômica, a saída da fábrica, entrando no magistério. Carolina, por sua vez, submeteu-se à trajetória que lhe havia sido traçada de professora e mulher dependente. São dois modelos de vida típicos de cada época vivida.

Colocando agora o foco para a questão da formação escolar, as diferenças estão também instaladas.

Marta demonstra, em sua fala, uma vontade pessoal em continuar os estudos

mesmo com a falta de estímulo dos pais para isto. O apoio dado pela avó é explicado pelo fato de ser ela empregada doméstica na casa de uma professora, que a incentivava a apoiar as netas. Foi o que a sustentou na escola.

Fez o curso colegial à noite e trabalhava durante o dia. As condições para estudar eram difíceis, diante do cansaço e da falta de tempo. Estudar comendo ou no banheiro eram as chances que ela roubava do dia. Aponta como estímulo uma certa concorrência entre os irmãos para ver quem se saía melhor na escola: "A gente disputava nota entre os irmãos e olha que nós éramos em oito".

A oportunidade de cursar o Magistério, após o término do ginásio lhe foi negada pela mãe: "A intenção de dar aula sempre existiu, mas minha mãe a podou totalmente. Tinha que trabalhar. Sabe aquela coisa, assim, mulher tinha que trabalhar, 'para que estudar?'. Marta vê a mãe como "meio ignorante".

O magistério só veio bem mais tarde quando Marta já tinha as filhas e estava passando por uma crise conjugal que a levou a separação. Só então foi que os pais, em melhores condições financeiras, a apoiaram para os estudos. Marta conta com entusiasmo o dia que pôde subir "as escadarias do Instituto". Ela passa a sensação da realização de um sonho, desejado por tanto tempo, mas reprimido pela difícil situação econômica que viveu na família paterna e depois com o casamento, que a obrigava a trabalhar para contribuir com o sustento da casa.

O cursar o magistério, na verdade, tinha dois significados importantes: realizar o sonho e ascender socialmente. Ela sabia que sua situação operária de uma pequena fábrica de camisas não lhe garantiria as condições necessárias para a criação das filhas pequenas depois da separação. Ser professora dar-lhe-ia uma condição superior. Fala textualmente que - "Só poderia ser alguém, se voltasse a estudar".

Percebemos aqui, portanto, a valorização que dá ao trabalho intelectual em detrimento do manual, visão tão amplamente difundida pelas classes dominantes e que foi incorporada socialmente. Operário no Brasil, com raras exceções, é ainda sinônimo de trabalhador desclassificado, alienado e, portanto, mal remunerado. Para Marta, tornar-se professora lhe daria uma classificação, seria “alguém”.

Carolina só veio trabalhar depois de formada na faculdade, o que lhe permitiu a possibilidade de dedicação total aos estudos.

O magistério chegou sem discussão. Sair do ginásio e ingressar no curso normal era passo natural para as mulheres da época, naturalmente daquelas de famílias mais abastadas, que tinham condições de mantê-las estudando.

As lembranças que ficaram daquele tempo do curso normal no Instituto de Educação são sempre sobre a excelência do curso, do rigor e trabalho incansável dos professores: “Os professores que eu tive eram todos professores que trabalhavam. Não me lembro de professor que chegava na classe e abria jornal para ler ou fazia outra coisa diferente de aula.”

As “escadarias do Instituto”, o “Instituto de Educação e seus professores”, a qualidade da escola. Símbolos, mitos.

Mais que explicações corretas, os mitos procuram construir esquemas de interpretação que tragam algum sentido aos acontecimentos, à vida, ao mundo, com os recursos disponíveis em cada cultura. Na cultura onde foi elaborado, ele se situa entre a razão e a fé, fornecendo uma explicação integrada a respeito de certos fenômenos da vida e do mundo (ELIADE, 1992).

ELIADE (1992) aponta para a questão do mito como sendo um modelo exemplar a ser perseguido pelo homem. Não se pode negar a influência que esta escola e seus professores exerceram sobre Marta e Carolina, observando a memória

que guardam do lugar e das pessoas que compunham o antigo Instituto.

“O mito proclama a aparição de uma nova ‘situação’ cósmica ou de um acontecimento primordial. Portanto, é sempre a narração de uma ‘criação’: conta-se como qualquer coisa foi efetuada, começou a ser. É por isso que o mito é solidário da ontologia: só fala das realidades, do que aconteceu realmente, do que se manifestou plenamente.”, diz ELIADE (1992).

Em breve resumo, a própria história da construção do Instituto deixou marcas que persistem na cidade e que explicam a criação do mito. Fernando Costa, “eminente político pirassununguense”, desviou o projeto arquitetônico do Instituto de Educação de Campinas para Pirassununga. A cidade foi merecedora deste ato “brilhante” do político “exemplar”, que lutou pela cidade para instalar lá o que havia de melhor, de mais bonito. A construção, realmente, é um monumento, instalada no centro, cartão postal da cidade, “orgulho de todo pirassununguense”.

Os professores do antigo Instituto tornaram-se nomes de grande prestígio, reatualizados no batismo das novas escolas que foram instaladas na cidade: EEPG “Prof. Paulo de Barros Ferraz”, EEPG “Prof. Osmarina Sedeh Padilha”, entre outras.

Marta e Carolina perpetuam em suas falas o mito. Apesar de não ter vivido o momento áureo do Instituto de Educação, Marta ainda sacraliza um “Instituto” que nem existia mais no seu tempo de estudante, mas “subir as escadarias do Instituto”, significa o pertencimento. Para ELIADE (1992), “o homem só se torna verdadeiro homem conformando-se ao ensinamento dos mitos, imitando os deuses”.

Portanto, o modelo de escola e de professor delinearam-se, a partir da criação deste mito. Não há, em nenhum momento, em nenhum dos depoimentos, qualquer crítica à escola onde se formaram no magistério. As críticas, quanto à formação deficitária, professores inadequados, ensino de pouca qualidade, só vão aparecer

quanto ao curso da faculdade de História ao qual pertenceram. É a revitalização do mito, necessário para explicarem suas trajetórias de “sucesso”.

Entre Marta e Carolina existiu uma distância entre o querer o Magistério (movimento intrínseco), como desejo e ascensão social e o fazer, como algo imposto pelas condições da época e da família (movimento extrínseco). No início deste trabalho, apontei para a questão do “como se entrou para o magistério”, como ponto secundário, mas creio que esta questão é fator que compõe a construção da identidade. Outros fatores conjugados permitirão compreendê-las melhor.

A opção pelo curso de História remete-as ao gosto pela matéria na infância e adolescência. Lembram-se ainda dos nomes dos professores que ministravam a matéria e do encantamento com suas aulas. No entanto, a formação em História, em termos de qualidade, difere-se.

Marta frequentou, de início, a Faculdade de Guaxupé e, a partir do segundo ano, a de São José do Rio Pardo, no curso noturno. São cursos em que a presença é obrigatória por dois ou três dias da semana. Ela aponta para a questão das leituras e trabalhos para casa como compensadores dessa falta diária.

Há, sem dúvida alguma, uma busca por compor-se num modelo de professor que foi construído na admiração revelada que tinha por seus antigos professores: aquele que domina o conhecimento, que “trabalha” desprendido da remuneração, que encanta os alunos pela capacidade, pela postura ativa diante dos alunos. A fala de Marta ilustra: “Eu adorava ver a Míriam, toda chique. Altona . . . Depois na faculdade, minha professora de História Contemporânea, eu adorava ver ela dar aula. Ela falava dos livros que ela tinha lido, ela citava trechos dos livros. E eu falava: “Como que ela tem tempo para ler tanto?” E ela dava aquela aula tão gostosa. Ela ia falando, falando. Você ia viajando”. O fator desencadeador desta busca se deu já no

momento de sua formação, pelo fato de Marta começar a lecionar História já no primeiro ano da faculdade.

Em seu depoimento, ela parece estar querendo saber sempre mais do que sabe e, mesmo numa faculdade considerada de qualidade “duvidosa”, buscou conversar com os professores, fazer leituras, freqüentar cursos, assistir às aulas de outros professores. As falhas, que ela tinha no curso, procurava compensar em outros lugares e em contínuas buscas.

Podemos até questionar se os meios e materiais utilizados foram os mais adequados para a formação de um professor, mas eram aqueles a que ela tinha acesso naquele momento e ela tentou utilizá-los ao máximo.

Marta, no entanto, tem uma concepção de História particular. A impressão que fica é a de alguém que tem nas mãos as várias partes de uma camisa para costurar, mas que não sabe como encaixá-las para dar a forma adequada. Há uma mistura de tendências. Formada dentro de uma concepção tradicional de História, quer romper com ela, e acredita que, colhendo informações aqui e ali, seja capaz de romper com esse modelo. Qual o novo, ela não explicita.

Ela só quer que suas aulas despertem interesse nos alunos. Recorre, então, a vídeos, recortes de jornais e revistas que possam auxiliá-la nesta busca. Esses instrumentos, na verdade, são utilizados como ilustração, portanto, o salto para uma História social e cultural, tão discutida na Proposta Curricular de História de São Paulo, não é dado. Não existe um aporte teórico que a auxilie nesta caminhada. Sua formação, os cursos de atualização que freqüenta, suas leituras, em nenhum momento, apontaram para esta necessidade. Parece então que, para ela, a História está na informação jornalística, rápida, fugaz, que ela intercala com os conteúdos já consagrados pela historiografia tradicional.

A camisa tem um corte defeituoso e as partes são costuradas de forma enrugada: “Minha maior preocupação é que o aluno entenda. Que ele passe a gostar de História de uma maneira diferente, com uma visão crítica. Não que ele tenha que decorar data, que ele tenha que saber fatos, nome dos personagens, dos grandes heróis, nada disso. Que ele entenda! . . . Eu quero ver um aluno crítico. . . Eu acho que a História tem esse poder. É a única disciplina que você pode fazer a cabeça do aluno. Fazer assim: para que ele entenda o processo, entendeu? Entenda o sistema capitalista, a luta de classes. Ele pode entender. Valorizar um pouco mais a sua terra, o Brasil. Não é só falar mal e não fazer nada.”

Que tipo de criticidade pode-se desenvolver sem que os alunos saibam os fatos históricos ou mesmo nome dos personagens? Seria a própria negação da História se se abandonar a sua constituição. História se faz e se dá através das evidências históricas e de seus múltiplos personagens, e seu estudo demanda esse conhecimento.

Se por um lado, ela procura contemplar a participação dos alunos, criando, portanto, a possibilidade da discussão, do debate, por outro, preocupa-me quando Marta coloca a expressão “fazer a cabeça do aluno”. Temos a impressão de que a proposta é discutir e depois finalizar com a sua idéia. Neste sentido, pouco avança. É apenas uma manobra, um artifício, para dar legitimidade ao saber do professor.

Carolina teve condições privilegiadas para estudar. Fez seu curso na PUC de Campinas, uma das únicas do Estado de São Paulo na época, considerada de boa qualidade. Pensou num primeiro momento em Sociologia, que foi descartada, já que o curso deveria ser feito em São Paulo, e seus pais não admitiam a idéia de soltá-la numa cidade mais distante e vista como perigosa.

Viveu neste tempo, dentro de um pensionato de freiras. Lá, havia rigor quanto

ao comportamento, horários de estudo, poucas saídas para diversão, o que não assustou Carolina que compara as regras do pensionato com aquelas que vivia dentro de sua própria casa. Foi para estudar, como afirmou em vários momentos, sem outras preocupações a enfrentar.

O curso da PUC era dirigido para a formação de bacharéis. As disciplinas elencavam temas para serem abordados com profundidade. O curso de licenciatura era feito à parte, onde os alunos optavam ou não por fazê-lo.

Carolina fez a licenciatura, mas o curso, para ela, deixou muito a desejar. Faz queixas, portanto, de uma formação mais “teórica” do que “prática”. Ressente-se do fato de que a parte prática tenha sido desprezada: “Eu vou falar, nunca nos levaram para dar uma aula em algum colégio, em alguma sala. A minha aula prática e a dos outros, ele (o professor de prática de ensino) fez assim, “precisa uma nota”. Cada um escolheu um assunto, todo mundo escreveu o que tinha que falar porque ninguém sabia dar aula. Lia aquilo na frente e valeu como aula prática do curso. . . Foi uma coisa que eu senti muito no dia-a-dia. Eu tive que me virar muito sozinha. . . Olha, o curso da faculdade de modo geral foi bom, mas você tem que formar, visando ao lado prático da coisa, com o que você vai trabalhar. Claro que a teoria é importante. Lá, eu tive mais teoria”.

O caso de Carolina é exemplar quanto à concepção de História. Desvincula a teoria da prática porque o modelo de História está pronto, não tem discussão. A História está lá, registrada e sacralizada nos manuais que utiliza. Resta saber, portanto, como torná-la inteligível ao aluno. Para ela, o saber do professor deve ser pragmático, isto é, uma série de fórmulas bem arranjadas que permitam um desempenho eficiente e eficaz.

Não há, em seu depoimento, nenhuma tentativa de romper com um modelo

tradicional de História, que servia bem aos alunos de classe média dos anos 50 e 60 na qual foi educada, mas que pouco se afina com os dos anos 80/90 de qualquer classe social.

Enquanto concepção de ensino-aprendizagem, sua prática estava voltada para a simples transmissão do conhecimento, pronto e acabado. Carolina aponta como avanço o rompimento que faz com os livros didáticos que se prestavam a “detalhes da História”, trabalhando com aqueles que possuíam uma linha mais “interpretativa”.

O que se vê, na verdade, é que as editoras e seus autores tentaram acompanhar o próprio movimento de mudança da sociedade e da clientela escolar. Os projetos gráficos sofreram inovações importantes. São livros mais chamativos, com textos mais condensados (quando não mais pobres), com ilustrações coloridas (que, muitas vezes, nada acrescentam ou não tem nenhuma correspondência com o conteúdo), no entanto, o modelo de História tradicional em nada se modificou. Deu-se uma cara nova àquilo que já existia.

O depoimento de Carolina nos remete a pensar num professor-decifrador, aquele que desafia o saber institucionalizado como verdadeiro e que não é passível de discussão. Fala que não gostava da idéia do aluno decorar o texto, mas, que pudesse “contar o enredo” com suas próprias palavras. Sem dúvida, incentiva o aluno a pensar e a redigir com autonomia, no entanto, esta autonomia não vai além de compreender com exatidão aquilo que já estava contemplado no manual, sem crítica, sem reflexão. A diferença entre decorar e contar com suas próprias palavras, me parece apenas de nuance e não de cor.

A educação familiar e escolar que lhe foi imputada, rígida, rigorosa, de certa forma, contribuem para esta relação com o conhecimento, que não é passível de

discussão. A moral, a religião, são elementos que chamam atenção a todo momento, no seu modo de ver o mundo. O curso universitário, dentro de uma faculdade católica, de certa forma, contribuiu para que isto se aguçasse ainda mais: "Eles visavam junto com a formação profissional, a esse lado também espiritual, que na época era importante, uma formação moral. Nós tínhamos a filosofia e mais essas outras matérias, religião, cultura religiosa e eram todas matérias separadas. À noite nós tínhamos palestras. Convidavam muitos oradores famosos da época, para dar cursos de formação, formação espiritual".

Isto lhe causava um conflito porque ela sabia que havia necessidade de mudar enquanto professora, mas não sabia como. Revela, em tom de confissão, que ao se aposentar ficou "um vácuo, uma lacuna", buscando algo que ela mesma não sabe dizer. Havia um querer pela realização na profissão, por um retorno mais positivo de seu trabalho junto aos alunos, no entanto, não conseguiu atingi-lo, possivelmente pelo isolamento sentido, pela falta de um respaldo, de cursos e leituras apropriadas. O professor, neste sentido, tanto na fala de Carolina quanto na de Marta, parece abandonado à própria sorte.

Desta forma, é preciso observar como seus fazeres, enquanto professoras, foram sendo construídos, e como estes revelam visões de mundo, de escola e de aluno. Marta exerceu o magistério como professora de 1ª a 4ª série: "Cheguei a trabalhar como PI, pegava substituição. Dei aula na Prefeitura, no sítio, na zona rural. Trabalhei em várias escolas. Depois, logo que eu entrei na faculdade, eu consegui aula numa escola particular. Aí, eu fiquei 4 anos direto. No 1º ano da faculdade, eu já dava aula de História, no Colégio 'Albert Einstein'. Depois a escola faliu."

Ela divide o seu tempo hoje, entre uma escola particular da cidade e a escola estadual: "O meu tempo é muito corrido. No ano passado eu tinha 54 aulas. Eu tinha

vinte no colégio particular e 36 no Estado, contando com as duas HTPs¹². Era de manhã e à tarde. Eu saía do colégio, ia para o Instituto, dava aula no Colegial, vinha, voltava, ia de novo para o Instituto”.

É uma jornada, sem dúvida alguma, desgastante e incompatível com o magistério. O tempo para preparar aulas, estudar, corrigir provas e trabalhos, feitos necessariamente fora da sala de aula, ficam comprometidos pelo tempo excessivo que se passa dentro da classe.

O início da carreira como professora de História não foi fácil: “Eu sempre ia com medo. Não é medo, mas é porque eu não sabia direito a matéria, o conteúdo que eu ia trabalhar mas, eu sempre contava com meus professores, né? Então, eu chegava e falava: ‘Como é que eu trabalho isso?’. Foi a entrada na carreira, de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta” (HUBERMAN, 1995).

Podemos dizer que Marta encontra-se, neste momento de sua carreira profissional, naquilo que HUBERMAN (1995) chama de estabilização. É a fase em que se define a identidade profissional, em que a opção, mesmo que não definitiva, está dada naquele momento. “Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. . . Acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente. . . As pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos”.

Isto se confirma na fala de Marta: “Eu acho que o tempo está me fazendo cada vez melhor. Eu acho que cada vez você vai pegando mais prática, mais experiência. Eu me sinto mais segura.”

Os caminhos que podem se seguir, a partir daí, são muito diferenciados, mas,

¹² H.T.P. = Horário de trabalho pedagógico, necessariamente realizado dentro da escola, em reuniões pedagógicas.

neste momento, deixar a profissão é algo impensável. Quer estar lá mesmo velhinha.

Sem dúvida, não podemos negar a importância da experiência como fundadora de uma segurança. No entanto, é preciso atentarmos para a questão da qualidade dessa experiência. Tanto mais rica ela será, na medida em que esteja amparada por um elemento norteador, que é a teoria. Talvez, ainda falte para Marta este componente para que sua “prática”, sua “experiência” seja cada vez mais produtiva.

Marta revela que traz consigo um desejo imenso de modificar a educação: “Sabe, eu sinto que a educação precisa mudar, que alguém tem que entrar, mudar, fazer alguma coisa, né? E se eu fizer um pouquinho, e alguém fazendo de outro lado, vai mudar. Porque a gente só ouve que está ruim. Naquela escola está ruim, na outra escola está ruim, professor é isso, aluno é aquilo. Ninguém quer saber de nada, então até quando isso vai ficar assim? E daí, eu falo assim: “Puxa vida! Eu não posso colocar minhas filhas numa escola particular. E até quando nossos filhos ou as crianças de uma classe social inferior não poderão competir? . . . O desejo é de mudar o mundo mesmo e de mostrar para mim também, que eu era capaz. Sabe aquilo: “eu sou capaz”.

GOODSON (1995), colabora aqui para tentar explicar essa visão de Marta: “O ter sido educado num ambiente sociocultural próprio da classe trabalhadora pode, por exemplo, propiciar conhecimentos e experiência valiosos para o ensino num ambiente semelhante. Observei, uma vez, o processo de ensino de um professor oriundo da classe trabalhadora. . . Ao entrevistá-lo, falei-lhe dessa afinidade e obtive como resposta que isso se devia ‘ao facto de ter ali as suas raízes’. O ambiente sociocultural e a experiência de vida eram os aspectos mais importantes de sua prática profissional”.

Sem dúvida, Marta sofreu na pele a inclemência de uma sociedade organizada para que poucos usufruam de seus bens. Indigna-se com a falta de qualidade das escolas públicas, pela acomodação de seus profissionais, pela continuidade da exclusão que ela mesma sofreu e que, a duras penas, tenta vencer.

No entanto, o seu projeto de “mudar o mundo” não vai além de permitir que os filhos da classe trabalhadora possam “competir” com os outros que estudam nas escolas particulares. Sua visão, portanto, é de uma escola redentora, capaz de transformar a sociedade pelo acesso ao saber institucionalizado, como se os processos de exclusão estivessem localizados somente aí.

Marta parece ter sido cooptada pela ideologia dominante. Apesar de pertencer à classe trabalhadora e estar sensível aos seus problemas, mesmo com toda “boa vontade” em fazer e ver um mundo diferente, não avança além de um projeto burguês de sociedade que, há pelo menos quatro séculos, domina o campo das idéias. Marta parece enredada nessa teia complexa.

Acho extremamente louvável a intenção de lutar por um ensino que contemple a todos. Marta é sensível, qualidade inegavelmente importante para um professor que pretende ser transformador. Falta-lhe, no entanto, consciência dos limites de seu projeto.

Carolina, por sua vez, teve toda a sua carreira voltada para o ensino de 5ª a 8ª série e 2º Grau, unicamente em escolas públicas. Ao terminar o curso Normal, percebeu que não se daria bem com crianças pequenas que, com certeza, exigem do professor maior proximidade, o que não se afinava com seu perfil. Por isso, seguiu o conselho familiar de buscar o curso universitário e trabalhar com alunos maiores. É intrigante o fato de, ao ter percebido uma certa indisposição com o magistério, Carolina não ter procurado outra opção de trabalho. Simplesmente aceita

a “sugestão” de um curso universitário que também teria como meta o magistério. A vantagem, que aponta como positiva em ter ido cursar a universidade em Campinas, fica na possibilidade que teve de morar fora de casa na juventude. Estar longe dos pais, naquele momento, foi extremamente importante para ela. Ali começava a se delinear o seu projeto de “liberdade”. Parece, no entanto, que ali mesmo naufragou.

Após o término da faculdade, trabalhou em algumas cidades fora de Pirassununga. Assim que pôde, voltou.

Retornar para Pirassununga significou o reencontro com o aconchego do lar, da sua casa de infância, do apoio dos pais. A liberdade desejada na juventude ao cursar a faculdade em Campinas, sofreu uma inversão. Seu temperamento introvertido e acomodado é que a fazem encontrar o caminho de volta para casa.

Carolina começou a lecionar em 1961, era, sem dúvida alguma, um momento muito diferente no Magistério. Assim como ela havia sido uma estudante dedicada e obediente, ao se tornar professora, encontrou alunos muito parecidos com o que ela fôra no passado. Nota baixa era motivo de pranto, repreensão de professor causava rubor. Carolina encontrou na escola, um ambiente familiar.

Apesar do esforço despendido para sanar algumas dificuldades, tanto de conteúdo quanto didáticas, a fase inicial de trabalho, foi sendo corroborada por uma clientela que lhe dava um retorno positivo daquilo que apresentava. Aquele modelo de professor que havia sido aprendido no seu tempo de estudante era, neste momento, reforçado pela comunidade escolar.

Estes fatores conjugados, sem dúvida alguma, colaboraram para que a fase de estabilização na profissão, ou, melhor ainda, de identificação, para lembrar HUBERMAN (1995), chegassem de maneira intensa. Carolina estava realizada.

No entanto, há um momento de racha muito intenso na vida profissional dela,

quando da Reforma Educacional de 1971, que provocou mudanças intensas na vida escolar. Conviveu bem dentro do magistério até que este contemplava seu modelo de escola elitista.

Nos anos 70, sem dúvida, a educação brasileira passou por uma profunda transformação, através da Lei 5692/71, que tinha por meta identificar o sistema de ensino ao poder político instituído pelos militares.

Para a História, essa transformação foi ainda mais profunda, uma vez que ela perde o status de disciplina independente e passa a fazer parte de um dos componentes curriculares que formavam a grande matéria denominada Estudos Sociais. Houve, portanto, uma negação da disciplina de História na medida em que se atribuiu um novo e menor papel na escola, contrariando uma tendência anterior, das reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942) onde a história crescia nos currículos, ocupava mais espaço.

Pôs-se fim aos exames de admissão, que represavam a entrada das camadas populares. A democratização inchou as salas de aulas. Havia novos parâmetros para educar, para avaliar, para se comportar em classe. Foi uma mudança que pegou os professores despreparados para enfrentá-las.

Durante o depoimento de Carolina, todas as vezes em que falava no processo de democratização, usava um certo tom pejorativo. Utilizou-se de expressões como: “essa tal”, “esse negócio”, “essa bendita democratização”. Demonstra claramente uma certa “antipatia” ao acesso que as classes populares passaram a ter à escola. Para Carolina, a escola “aí começou a descambar”.

Confessa nunca ter se adaptado a este novo modelo escolar, principalmente por dois motivos: pela desvalorização social sofrida pelo professor e pelo “nível” dos alunos: “Não foi só a questão salarial. Essa questão era menor. O fundamental foi a

questão do nível que foi abaixando com a democratização, o nível dos alunos. Foram classes muito heterogêneas, então, para mim foi difícil me situar muito porque eu falava “eu atendo esse (de nível) bem baixinho? Eu vou atender o médio mas, e aqueles também que estão num nível bom?”.

Carolina se assustou. Já não reconhecia os alunos que tinha em sala, agora completamente heterogêneas. A quem atender primeiro, ao fraco, que mal sabia ler, ao médio ou ao bom aluno? Claro está que esta classificação está ligada ao seu modelo de aluno. Carolina relata: “Antes você falava, você percebia que a maioria te entendia. Era um ou outro que não. Quando começou a democratização, eu me lembro de que muita gente que estava afastada da escola, dois, três, cinco anos, voltou. De repente, um grupinho entendia, o outro não sabia nem o que você estava falando. Aí, eu comecei a sentir mais dificuldade nesse contato com o aluno”.

Foi nessa época que Carolina pensou em deixar o Magistério que não a realizava mais, pelo fato de não saber lidar com a situação: “Porque chegava o diretor e ‘vocês tem que fazer tudo fácil, você tem que aprovar o aluno, você não pode reprovar, você não pode isso’. E, pela formação que eu tive, eu pensava: ‘Gente, o que eu estou fazendo aqui?’.

Portanto, mais uma vez, a formação familiar, social, cultural, falou mais forte. Havia um modelo de escola e de aluno a ser perseguido. Como as regras foram mudadas no meio do jogo, Carolina não sabia conviver com o novo.

A transição foi forte demais. Pensou, então, em outras possibilidades de trabalho, mas o que fazer uma pessoa nascida e criada para ser professora? Um banco estatal talvez fosse uma possibilidade, no entanto, perder o tempo de serviço adquirido até ali, não estava nos seus planos.

Não permaneceu no Magistério pela vontade de continuar a exercê-lo, mas,

pela força das circunstâncias, pela aposentadoria que ficaria prejudicada com a mudança. O gosto que, aos poucos, havia adquirido pelo magistério, parece ter ficado aqui, nunca mais o recuperou. Não havia mais gosto, só restou obrigação.

Toda mudança causa uma certa desestabilização. A reação que se tem depende muito de nossa maneira de encarar as coisas, do grau de importância que damos à mudança. Para Carolina, esta parecia inexorável. Ela “foi, foi . . .” até que pôde chegar à aposentadoria. Continuou por pura falta de oportunidade melhor.

Carolina não estava sozinha: “Foi uma dificuldade, todo mundo desestimulado. Não fui só eu, não! Um monte de colegas, desanimados mesmo! A gente chegava na sala dos professores, um olhava para a cara do outro e falava: ‘Gente, o que é que nós vamos fazer? Onde nós vamos parar? O que vai dar tudo isso?’.

HUBERMAN (1995), chama a fase posterior à estabilização de “diversificação”, quando os professores podem seguir caminhos muito diferenciados. Uns tornam-se ativos, questionadores do sistema institucionalizado, exigem reformas; são, assim, os mais motivados, os mais ativos. Outros, ele chama de perfil do “pôr-se em questão”.

“Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise”. . . consiste em fazer o balanço de sua vida profissional e encarar a hipótese, por vezes com algum pânico, de seguir outras carreiras, “durante o pouco tempo em que isso ainda é possível.” (HUBERMAN, 1995). Creio que o

comportamento de Carolina pode ser aqui comparado.

No entanto, temos que concordar com a crítica que ela faz que, sem dúvida, é fundamentada. Os professores não foram preparados, não receberam nenhum apoio ou capacitação para esta mudança. Ela diz: “As coisas chegam de avalanche”. O Estado, de forma vertical, de cima para baixo, impôs a mudança, como era de se esperar de um governo autoritário, mas não deu nenhum respaldo ao professor para que se preparasse para ela. Quis-se dar acesso às camadas populares, a uma escola que não lhes pertencia. Ela já era de outros.

Neste sentido, parece clara a marca que difere Marta e Carolina. Enquanto Marta encontrou no magistério um meio de realização profissional e pessoal, tentando fazer do ensino algo que também agrade ao aluno, Carolina cumpriu com o dever, assim como haviam lhe ensinado que deveria ser.

Marta, na verdade, é o próprio fruto do processo de democratização da escola, portanto, reage positivamente, buscando contemplar todos os alunos, indiferentemente. Carolina, no entanto, sofreu os reveses das mudanças. Não concordava ideologicamente com aquelas transformações ocorridas dentro da escola e isto provocou um distanciamento demasiado entre o seu interior e o exterior. Assim, apenas procurou ajustar sua prática, suas técnicas às necessidades que surgiram com os novos alunos.

Não que ela tenha realizado mal o seu trabalho, não que não haja méritos a se dar. No entanto, atingiu, com seu trabalho, apenas uma parcela de alunos: aqueles que estavam num “nível superior”, aqueles que acompanhavam seu modelo de escola de classe média.

WEREBE (1994) confirma este dado ao dizer que, com a Reforma de 71, mesmo se garantindo o acesso às classes populares “Não se conseguiu atender a

todas as crianças em idade escolar e, o mais grave, continuou a exclusão da maioria dos que ingressavam no ensino". Quantos professores, consciente ou inconscientemente, não colaboraram para isto?

Não é difícil perceber, então, que a perseguição e marginalização imposta ao ensino de História, com a Reforma de 71, levou a um abandono do Estado na formação do professor, na relação escola-comunidade e na produção do livro didático. E só pela iniciativa individual ou de pequenos grupos é que a poeira começou a ser sacudida, abrindo novos caminhos que ainda não foram incorporados pela maioria.

Marta tem uma preocupação com a preparação de suas aulas. Dedicar seu tempo fora da escola ao preparo de aulas, à correção de provas e trabalhos, procurando estudar. Sua sala de estudos é chamada de senzala, pelo esforço despendido. As horas de sono perdidas, para ela, são recompensadas pelo prazer de dar uma boa aula no dia seguinte, segundo seus parâmetros. Há uma busca por materiais que possam estar auxiliando seu trabalho na aula; entretanto, não aparecem em seu depoimento, quais são os referenciais que utiliza para escolha dos mesmos. Não parece, portanto, fazer pesquisa, no sentido da construção de um conhecimento, mas, sim, apenas pequenas escolhas que ilustrem este ou aquele tema que será abordado.

No entanto, revela em tom de confissão que também, estudar tanto, lhe faz bem para esquecer os problemas do dia-a-dia: "Sei lá se era fuga, não sei. Muita coisa que aconteceu, minha filha ficou grávida, mexeu comigo. Então, eu acho que eu enfiava a cara no livro para fugir um pouco das coisas. Minha mãe ficou doente. Eu perdi minha mãe. Tive que desmanchar minha casa, para vir morar com meu pai. Muita coisa. Problemas de pensão alimentícia, que meu ex-marido não está dando

mais para as meninas. Sabe tudo isso daí? Tem que ficar atrás de advogado. . . Então, você acaba fugindo dos problemas e se enfiando nos livros. Eu nem sentia passar, eu adorava. Pego mil livros e pesquiso, preparo coisas diferentes.”

Diante da confissão, parece compreensível o termo *senzala* para a sala de estudos. Senzala (enquanto moradia de escravos no período colonial brasileiro), era o local onde se aliava a dor e o prazer. A escravidão, ali, podia ser amenizada pelos cânticos, pelos rituais religiosos praticados, que os livrava, ao menos temporariamente, da dor cotidiana. Para Marta também.

Como professora, procura fugir do padrão tradicional de aula de História, composta de exposições do professor e questionários. Utiliza-se de recursos variados, procura textos novos, usa o vídeo, seminários, dramatizações, promove debates. No seu modo de ver, isto desperta a atenção dos alunos, sua maior preocupação.

A preocupação que se deve ter, no entanto, diz muito mais respeito ao como se utiliza os materiais do que quais materiais são utilizados, isto porque, os documentos, sejam eles textos, vídeos, músicas, entre outros, respondem àquelas perguntas que formulamos a eles. Pode-se, por exemplo, utilizar-se um documento oficial e crescer na sua análise, contextualizando o tempo e o lugar em que se insere, o que havia de intenção no momento de sua elaboração, enfim, fazendo-se uma crítica elaborada, através de um questionário norteador. Por outro lado, pode-se trabalhar um belo vídeo e esgotar sua análise, com pequenas e óbvias observações sobre ele. Como Marta os trabalha, fica em aberto. O depoimento não nos permite avançar nesta questão.

O que se sabe é que Marta tem um jeito festivo. Agita a sala, fala alto, entra no meio dos alunos. Dá um ar de proximidade. Acredita que dessa forma, chama a

atenção para si. Não só porque quer que os alunos aprendam, mas, também, porque quer ser querida pelos alunos. Sente necessidade disto.

Provavelmente, as carências sofridas em sua vida pessoal sejam recompensadas com a proximidade dos alunos. Percebo neste ponto, um grande alimento de Marta para continuar sendo professora.

Carolina, por sua vez, confessa que a influência que sofreu de seus antigos professores foi decisiva para o tipo de aula que ministrava, aulas que, segundo ela própria, tendiam a ser "mais expositivas". No entanto, esse modelo não dava conta da nova realidade a partir de 71. Procurou então, a seu modo, preencher a lacuna aberta.

Durante as aulas, percebeu que a dificuldade dos alunos estava na leitura. Não sabiam ler e, o que é pior, entender, interpretar o que estava escrito no texto. Para Carolina, História se aprende com o professor e com a leitura. Se uma das partes estava falha, a outra também não respondia.

Foi aí que começou a trabalhar a leitura dos alunos, decifrando, parágrafo por parágrafo, o que se queria dizer no texto. Para os alunos, aquela maneira resolveu parcialmente seus problemas. Carolina tinha uma certa preocupação em superar as dificuldades e, como não encontrou as respostas em cursos ou leituras, buscou o seu.

É certo, no entanto, que, com o passar do tempo, a preparação da aula foi sendo "relaxada", tendo em vista que os anos de magistério, haviam lhe dado a segurança necessária em relação ao conteúdo a ser desenvolvido. Ela diz: "No começo, quando eu comecei a trabalhar, eu preparava todas as minhas aulas, porque é como eu falei para você, no dia-a-dia, o que eu ia dar? Tinham muitos assuntos que eu nem sabia o que era. Então, realmente, eu tinha que estudar. Aí,

com a prática, o tal de repetir e repetir aquilo, você vai assimilando. Mas eu sempre gostava antes de uma aula, nem que fosse no próprio livro deles mesmo, dar uma geral, ver do que se tratava, localizar as coisas para não ficar aquele tipo de aula em que o aluno pergunta e você 'Espera aí, deixa eu ver o que é'. Sabe? Eu não gostava muito desses lances, não." Portanto, tem-se a impressão de que, mesmo com os novos alunos que a cada ano ocupam os bancos escolares, e que trazem consigo novas expectativas, novas necessidades, Carolina continuou sendo, literalmente, a mesma professora, trabalhando os mesmos conteúdos.

O tempo parou quando ela se sentiu fortalecida em seu conhecimento, e, sem constrangimento, confessa que "se eu não tinha necessidade (de novos conhecimentos), eu não ia atrás não". E os alunos? Para ela, parece que continuavam a ser os mesmos, com as mesmas necessidades educacionais.

O relacionamento com os alunos também revelam um perfil de educação familiar: "Eu nunca tive problemas de relacionamento com os alunos. Tanto é que os diretores gostavam de mim porque eles diziam: "Por que é que a Carolina, não vive mandando aluno para a diretoria?". Havia uma aprovação externa a esse comportamento, o que também lhe reforçava a auto-estima.

O pessoal perguntava para mim: "Como é que você consegue? Você não grita e eles ficam quietos?". Eu não sei mas, quando eu ficava brava, aí os alunos se tocavam e falavam: "Nossa, a professora está brava mesmo!". Quando eu ficava, ficava mesmo. Mas, eu conversava: 'Qual é a finalidade de você vir para a escola?'. Sabe, eu não ficava muito de agressão".

No entanto, Carolina, diferentemente de Marta, sempre deixou uma marca de distanciamento entre ela e os alunos: "Acho que era porque comigo eles não vinham muito familiarizados. Talvez, até fosse pela minha formação porque, quando eu

estudava, era professor lá, aluno cá. Não tinha essa. . . Talvez seja também uma falha mas, na época, na faculdade, tinha até cátedra, professor ficava mais alto do que a gente. Não era tudo igualado, não. E lá era “senhor professor, senhor doutor”.

Mesmo com sua vida particular estrangulada, por exemplo, no momento da doença e morte da irmã mais jovem, nunca deixou transparecer a dor nem para os colegas professores, nem para os alunos. Se ela não permitia que sua vida particular fosse palco de discussão, respeitava que assim fosse também a de seus alunos.

Em comparação, tanto Marta quanto Carolina, procuraram estratégias muito particulares de ensino para atender aos seus alunos. São o retrato de suas histórias de vida como professoras. Cada uma refletiu sua visão de mundo, sua concepção de escola e de História. Marta e sua formação dentro da classe operária que agora confunde-se com certos modelos de vida de classe média, mais expansiva, procura persistir num trabalho que visa à garantia de uma aula interessante, que desperte a atenção do aluno, deixando com isto a impressão de ser, de certa forma, uma “animadora de auditório”. Carolina, por sua vez, com uma visão burguesa de sociedade, mais introspectiva, trabalhou como transmissora de um saber pronto e acabado.

O sonho de consumo de ambas, dentro de suas visões de mundo, também deixa margem para análise.

Marta tem uma visão muito particular sobre a questão salarial, porque o magistério significou para ela ascensão social, que lhe possibilitou coisas antes impensáveis: “Esse ano passado, eu fiquei realizada. Eu guardei dinheiro, comprei meu carro. Minhas filhas nunca tiveram tudo de bom, mas eu pago assistência médica para elas. As duas colocaram aparelho nos dentes. Agora, eu preciso colocar também. A Tássia faz inglês, sabe? A faculdade da Juliana sou eu que pago. Eu

tenho ainda aquela preocupação com as minhas filhas. Então, eu preciso ganhar.”

Percebe-se que seus valores agora estão voltados para aqueles que, comparativamente, a classe média brasileira procura garantir: educação e assistência médica para os filhos, carro, saldo bancário.

O modo de vida, tão sonhado como operária, está sendo alcançado com o salário de professora. Claro está que ela vê a defasagem salarial, sofre na pele a impossibilidade de realizar outros sonhos como poder ela mesma estudar ou ajudar mais em casa mas, “eu acho que professor que fica só reclamando do salário, não gosta do que ele faz. Eu acho que a gente tem que lutar pela classe, pelo salário, mas a gente não pode deixar isso aí influenciar no nosso dia-a-dia, no nosso trabalho porque o aluno não tem nada a ver com isso. A gente tem que mudar esse aluno. Agora, eu não posso ficar levando para dentro da sala de aula, a questão do salário. Às vezes, eles até perguntam se eu vou fazer ou entrar em greve. Mas, eu acho que a gente não pode ficar misturando as coisas, não! Eu sempre fui assim, independente se eu ganho 10, 20, se amanhã eu ganhar 300, 600, eu vou dar o mesmo tipo de aula.”

Marta trabalha numa escola particular e numa escola estadual. Na escola particular, ganha três vezes mais do que na estadual e, mesmo assim, diz que sua dedicação e preocupação é a mesma. Procura dar o mesmo tipo de aula, ir com o mesmo entusiasmo nas duas, o que justificaria a sua crítica a professores que dão aula “empurrando com a barriga” por causa do salário.

Para Marta, o gostar de dar aulas e o compromisso com os alunos devem estar acima das questões salariais. No entanto, apesar de achar que se deve “lutar pela classe”, não revelou quais mecanismos tem utilizado para isto. Em nenhum momento, aparecem referências quanto a sindicatos de classe, associações de

professores ou a qualquer outro mecanismo de organização de que fizesse parte.

Para Carolina, a questão salarial foi bruscamente sentida já que ela havia vivido um momento de esplendor dentro do Magistério. Inversamente à Marta, Carolina foi perdendo seu *status* social, não com tanta intensidade, pelo fato de viver numa família que lhe garantia segurança financeira.

Os anos 60 foram acompanhados por uma grande valorização social da função. Havia nela uma satisfação declarada em ser professora: “Eu me lembro de que eu usava um anel de formatura, com o maior orgulho. Quando eu ia a São Paulo, que eu subia nos bondes, fazia questão de botar minha mão para todo mundo ver que eu era professora”.

O salário de professor era motivo de orgulho. Carolina, neste tempo, realizou alguns sonhos: “Olha, foi a época que deu para eu juntar dinheiro, para fazer meus passeios para o Nordeste, fiz um cruzeiro de navio. Guardava dinheiro, morava fora, pagava minha pensão, pagava tudo e ainda sobrava dinheiro. Era valorizado”.

Dessa forma, o que Carolina gostaria é de poder continuar tendo acesso àqueles bens. Marta ascendeu socialmente, Carolina desceu de seu patamar social. Aproximaram-se assim. Alegria para uma, tristeza para outra.

Mesmo assim, Carolina resguardou alguns dos princípios norteadores de seu modelo de professor: “Eu acho que, em comparação com as outras, eu era uma professora assim, mais exigente, pela formação que eu tive”. Seus colegas de trabalho falavam: ‘Você, vai dar aula pelo que você ganha? Eu não! A minha aula, vai ser no valor do que eu ganho. Se eu ganho dois reais por aula, a minha aula vai ser no valor de dois reais’. Eu chegava na sala e olhava os meus alunos e pensava: ‘Mas, o que eles têm a ver com tudo isso? Eles não têm nada a ver! Eles estão aqui para se formar e a gente tem uma responsabilidade em cima deles’. Eu não

conseguia!”.

Por ser introvertida e reservada, encarava a escola como local de trabalho e sua missão era a aula. Leia-se aula como um momento em que ela pudesse estar no comando. Deixar os alunos com uma atividade de reflexão já a incomodava. Reforçava-se a todo momento, em seu depoimento, a sua concepção de aprendizagem que deve ser sempre fruto do trabalho do professor e não do aluno.

Conversas paralelas ao assunto da aula eram delicadamente interceptadas. Disto não se deve concluir que Carolina era puramente *conteudista*, pelo contrário, uma pessoa com uma formação moral tão forte, não pode negá-la como profissional. Aproveitava-se, isto sim, dos momentos em que podia passar sua visão de mundo: “Eu não ficava preocupada só com o conteúdo, mas, também, com a formação desses meninos. Eu aproveitava quando aparecia, por exemplo, a questão da exploração, da escravidão, eu sempre trabalhava com a dignidade do homem, do porquê de um se achar no direito de usar o outro, sei lá, dependia do assunto, porque eu também recebia essa parte. Então, é como eu falo, é parte de mim”.

Acima de tudo, esses valores eram postos em prática, quando deixava claro o seu papel como professora que, ao entrar em sala, tinha o compromisso da aula e não da “enrolação”. Este era o modelo de professor que havia sido construído.

Carolina chegou ao final da carreira vendo a escola e sua estrutura, o magistério e os alunos em “decadência”. Obviamente que esta posição é fruto de sua experiência. Há uma crítica bastante acentuada, que cala fundo. Mas a crítica recai também sobre ela mesma: “Eu acho que eu devo ter tido falhas enormes que eu não sei analisar, porque eu não tive um conhecimento. Eu tentei fazer o que eu pude, tentava e falava “quem sabe isso daí dá certo?”. Talvez nem tenha sido o melhor, se eu tivesse tido uma formação prática melhor. Quem sabe meu desempenho até

poderia ter sido menos severo do que foi? Talvez eu ficasse até insegura comigo mesma e ficasse mais travada do que os outros, mais soltos”.

HUBERMAN (1995), considera que os professores na faixa entre 50-60 anos, demonstram um comportamento que ele chama de “rezingão”: “Um número considerável de respondentes queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), etc”.

Claro que isto, como HUBERMAN (1995) mesmo aponta, não pode ser considerado um comportamento generalizado: “Uns quantos professores não se tornam mais prudentes com a idade, nem mais rezingões”.

No caso de Carolina, sua educação, sua vida pessoal, a maneira como ela encara o mundo, a seriedade no trato das coisas, limitaram sua atuação àquele modelo de professor que ela havia idealizado. Para ela, “a seriedade com o trabalho é bem vista pelo aluno”. E ela era séria. No entanto, aquele vácuo, aquela lacuna aberta e percebida com a aposentadoria está no conflito que viveu ao perceber que “tem professor que, ao lado da honestidade, ele é mais solto”. E ela não conseguia ser.

No Capítulo 2, apontei para a questão da necessidade que o professor tem de ser aceito pelos alunos. Quando Carolina percebeu que seu vínculo estava sendo perdido, inquietou-se, abriu a lacuna. Sem dúvida, sua experiência faz com que ela tenha uma visão do passado que, a olhos vistos, foi piorando.

Creio que pesa aqui também o conflito com novas gerações. O professor vai envelhecendo, mas seus alunos não, isto é, estes continuam a ser adolescentes e jovens adultos que têm uma característica, já consagrada culturalmente, de

contestação e até de desagravo com o que é socialmente estabelecido. Caso não haja um “jogo de cintura” do professor para tentar se adaptar a essas novas gerações, fica-se numa posição de crítica, que não avança na relação necessária entre professor e aluno. Lamenta-se a transformação como se fosse um retrocesso, e aí reside a grande dificuldade de se superar a crise.

Prova disto é que Carolina era sempre convidada como paraninfa das turmas que estavam se formando. Aos poucos, ela vai percebendo como os valores dos alunos estavam se modificando: “Tempos depois, eu percebia que os paraninfos das turmas era o professor bonzinho, o professor que dava nota, o professor que não dava aula, então, você vê o valor, quer dizer, como o aluno encarava o professor. Não encarava aquele que, pelo menos, ia dar alguma formação, pelo menos um básico, que estava ao alcance da gente, né?”. Ela não era mais dali e, talvez, nem tenha tentado ser, mas, será que os professores “bonzinhos” não eram aqueles que estavam mais bem adaptados à escola?

A crítica que Carolina faz parece desvalorizar o que pode ser uma conquista profissional importante daqueles professores, uma identidade que pode ter se construído dentro do magistério, uma satisfação pela proximidade com os alunos. Com certeza, eram diferentes dela, nem piores, nem melhores.

HUBERMAN (1995: 45) explica: “Com efeito, o distanciamento afectivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil”.

Por isso, quando chegou o tempo da aposentadoria, ela não ficou nem mais um minuto: “Quando eu me aposentei, não foi por causa da minha mãe. Naquela época, ela nem exigia tantos cuidados quanto depois. Eu acho que foi mesmo uma

certa desilusão com o ensino. Eu não tinha mais estímulo. Eu não tinha estímulo financeiro. A diretora, depois que a . . . aposentou, ela não assumiu a escola. Aquilo era uma verdadeira baderna! Eu não tinha ambiente mais para realizar um trabalho. Eu não conseguia entrar no ritmo dos outros. Aí, ficou uma coisa muito incômoda para mim. Foi uma coisa assim: 'Eu quero sair, eu quero sair, completei, eu vou sair'. Me convidaram depois se eu queria dar aula. Eu disse: 'Não me convidem mais para dar aula em nada, eu não quero'. Nunca mais eu voltei, nem na escola eu fui, para você ter uma idéia".

A fase de desinvestimento na profissão, ao final da carreira, não trouxe a Carolina uma libertação "positiva". HUBERMAN (1995), considera que, nesta fase "as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho". Carolina tem um corte afetivo com a escola, muito mais profundo.

No entanto, ainda recebe o retorno de alguns poucos ex-alunos e pais quando os encontra nas ruas e lhe agradecem pelo que foi ensinado. Isto é uma recompensa para Carolina. No entanto, há aqueles que viram as costas, mas ela tem um sentimento de dever cumprido e isto tem um peso enorme diante do que pudemos conhecer de sua formação. Não se ressentiu destes últimos porque, se de um lado, não a consideraram boa professora, por outro, ela não os considerava bons alunos: "Eu tenho alunos hoje que passam e parece que não me conhecem. Eles não me olham. Mas eram os alunos ruins, que eu pegava no pé".

Carolina, hoje, passa por um momento muito difícil em sua vida pessoal. Marta, em seu depoimento, aponta o medo que tem de ficar só, de como isto seria triste para ela. A própria mudança para a casa do pai, com todos os inconvenientes que lhe causaram, é justificada por temer que seu pai viúvo passasse pela dor da solidão.

Carolina é só. Não há irmãos próximos, não há parentes, não há amigos. Nas ruas da “sua” cidade, não conhece mais as pessoas: “Agora, outro dia, eu me senti extremamente ofendida. Eu fui numa loja e ia fazer um crediário. O rapaz falou assim: ‘Você mora aqui?’ (risada). Eu disse: ‘Só há mais ou menos 53 anos!’. Eu falei: ‘Acho que você que não é daqui!’. Eu fiquei ofendida na hora. Agora tem muita, mas muita gente de fora. A cidade cresceu. . . Agora mudou. Agora tem pouquíssimo, eu quase não tenho parentes aqui. Está difícil isso para mim. Eu já não tenho parentes, não tenho minha mãe, agora mudei de casa”.

A liberdade, que ela apontava como uma necessidade na sua vida, não foi conquistada. O casamento foi desviado de sua rota porque, na sua concepção, este poderia lhe causar perturbações quanto ao seu “projeto de liberdade”. Só que ela nunca veio. Quando jovem estudante, a família tinha uma intervenção direta sobre isto, controlando, como já foi apontado anteriormente, cada passo em favor da educação desejada. Quando trabalhava, a escola a absorvia. Quando aposentou, viu-se presa aos cuidados que dedicava a mãe. Com a morte da mãe, não existiu liberdade, restou a solidão, a “inutilidade”, usando de suas próprias palavras. A liberdade não chegou e não chegará enquanto este sentimento persistir. Há sempre tempo de soltarmos nossas amarras. A consciência de que elas existem é o primeiro passo para a liberdade.

No entanto, não cabe a nenhum de nós apontar as soluções que Carolina deveria ter dado nas várias situações. História de vida pessoal e profissional é algo que compete exclusivamente a cada um de nós. Estou aqui para tentar compreender, encontrar explicações, os chamados “vestígios”. É só o que me cabe.

A questão da concepção de conhecimento, fazem-me retomar alguns pontos que considero fundamentais. Se partimos do pressuposto que o professor deve ser

um profissional que necessita de uma formação permanente na construção de sua identidade, cabe aqui pensarmos junto com ambas.

Marta diz que procura fazê-la em todas as circunstâncias de sua vida. Tem uma preocupação constante em estar atualizada. Usa dos mais variados meios, desde programas de televisão, leitura de jornais e revistas de grande circulação e material específico de educação.

Procura participar das orientações técnicas e de cursos promovidos pela Delegacia de Ensino local, propondo e realizando aquilo que lhe é sugerido. Esse comportamento, não é considerado pelos colegas professores como exemplar. Pelo contrário, é tida como a “gostosona”, como se quisesse aparecer.

De grande ajuda também foram seus professores: “Na faculdade, a gente aprende muito pouco mas, o que eu fazia? Eu ia atrás, ia conversar com meus professores. Aí, eu perguntava: ‘Como é que você trabalha isso na sua sala de aula?’. Eu tinha bons professores. . . A diretora da faculdade foi professora muitos anos, então, ela passava. Eu sempre fui perguntando”.

Até as filhas são utilizadas como “informantes”: “A minha filha, a Juliana também, tudo o que ela vê de diferente ela me fala, uma maneira dinâmica de trabalho de algum professor. Minhas filhas falam o que os professores passaram, o material, o livro que os alunos estão lendo”.

O grupo de professores da escola particular onde trabalha, também é fonte de informação: “Eu estou sempre trocando idéias. E mesmo com os professores com quem eu trabalho no colégio, com os professores do cursinho, eu estou sempre perguntando. Eu assistia aula com eles, sabe? . . . Eu fico prestando atenção como é que eles ensinam, que técnica eles usam. Sempre alguma coisa. Eu assisto “Vestibulando” na Cultura. Eu gravo. O que eu tiver oportunidade, eu não perco

tempo”.

Por estar sempre preocupada em preparar aulas mais dinâmicas, vai atrás de vídeos variados, grava-os. Usa retroprojektor, faz as transparências. Entende que deve estar sempre pronta para aprender uma coisa nova, nem que seja na missa ou num culto religioso.

Frisei tanto a palavra *informação* porque Marta parece confundir conhecimento e informação. Tem-se a impressão de que, para ela, o conhecimento é adquirido como se faz na construção de uma parede de tijolos, empilhando um sobre o outro. No entanto, sua parede não tem o cimento que une as partes para sustentá-la. NÓVOA (1997) diz “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

O conhecimento só se constrói com uma teoria que guia nossas ações, procurando esta ou aquela leitura, este ou aquele debate, que sedimente nossa busca, senão, nós nos debateríamos para todos os lados e não sairíamos do lugar. O perigo está no momento em que a água começa a nos engolir.

Credito a Marta, uma “boa intenção” em querer aprender, mesmo que isto a leve a “sacrifícios”, como ela mesma diz. Mas, sabemos que educação, feliz ou infelizmente, não se faz só com esta arma.

Carolina, explica: “Toda minha formação, mesmo na faculdade, o ensino, você se educar, você se instruir, era uma coisa super importante na vida da gente!”. Portanto, o contexto, em que Carolina viveu, levou-a a esta preocupação em procurar se formar dentro deste parâmetro.

Ao terminar a faculdade, procurou cursar mais um ano de especialização: “Quando eu me formei, em 62, acabei fazendo um curso, na época, não era bem

pós-graduação, eles falavam que era pós-graduação mas, era um tipo mais de aperfeiçoamento, em História do Brasil, com o Odilon, na PUC”.

Nos primeiros tempos, Carolina revela o quanto teve que correr sozinha contra o tempo perdido: “No começo, quando eu comecei a trabalhar eu preparava todas as minhas aulas, porque é como eu falei para você, no dia-a-dia, o que eu ia dar, tinham muitos assuntos que eu nem sabia o que era. Então, realmente eu tinha que estudar.” Viveu uma época em que, provavelmente, os recursos eram mais limitados. O vídeo, por exemplo, enquanto instrumento de estudo e trabalho, chegou tarde.

Apointa, no entanto: “Para tentar corrigir essas minhas falhas de formação, uma época eu queria fazer cursos de didática. Às vezes, eu via em jornal, mas era tudo fora, São Paulo, centros maiores, aqui não tinha nada. Os que eu freqüentava, eram os que ofereciam por aqui mesmo”. Em nenhum momento, Carolina apontou esses mesmos cursos como contribuidores para sua atualização. Se não há memória sobre eles, é indicativo de sua pouca importância.

Cursou novos cursos de 3º Grau: “Eu cheguei, depois de formada, a fazer faculdade de Ciências Sociais e depois eu fiz na área de Estudos Sociais, quando começaram a subdividir em mil porque antes, era História e Geografia. Depois, começou Educação Moral e Cívica, OSPB, então eu fiz curso de tudo isso daí. Nossa! Eu tenho mil carteirinhas, com todos os cursos”.

Mais uma vez, o destaque é para o pouco aproveitamento que teve de tudo isto: “Você vai dizer: ‘Puxa, então, você tem uma superformação?’. Negativo. Porque depois de muitos anos que eu havia me formado, acho que dez anos depois que eu voltei a fazer o curso de Ciências Sociais, foi o maior choque, foi um impacto quando eu entrei numa sala de aula! Eu olhava, e falava com a minha colega que também é professora de História aposentada: ‘Nossa! Mas a faculdade está desse jeito?’.”

Parece, então, que ao retornar para a faculdade, ela vislumbrava, ali, a possibilidade de suprir as carências necessárias, mesmo já tendo reconhecido a falha de sua formação na sua faculdade na graduação. No entanto, o diploma garante certos direitos que são reconhecidos socialmente. E o reconhecimento social, para Carolina, tem um peso. Mesmo negando a qualidade dos cursos, continuou procurando “mil carteirinhas”.

O conhecimento para Carolina parece, então, vinculado a um fator externo que possa suprir suas carências. Desta forma, fica na expectativa de que “alguém” resolva por e para ela. Ir em busca de, procurar por ela mesma, não aparece em sua fala. Com isto, não desprezo a importância do estímulo externo, nem nego o papel que o Estado (enquanto Instituição empregadora de Carolina), por exemplo, deve assumir, mas, enquanto indivíduos autônomos e responsáveis pelas nossas ações profissionais, cabe-nos também, nossa iniciativa no sentido da formação. Carolina parece ter se acomodado.

Tem uma concepção de conhecimento como algo pragmático. Aprendido o necessário para dar uma aula, o conhecimento podia ficar aí estagnado.

É reveladora esta passagem: “Leitura eu gosto. Até depois que eu me aposentei, eu leio muito romance, estilos variados mas, na época de professora, não dava muito não, principalmente quando eu lecionava à noite. Eu trabalhava em Leme e chegava em casa à meia-noite. Às vezes dava aula de manhã, então, vivia sempre meio cansada, com sono. Nessa época, embora eu gostasse, eu não pegava muitas atividades. Era mais escola mesmo”.

Fica sem resposta a pergunta sobre quais meios utilizava para atualizar-se, mesmo porque, os cursos que freqüentou pouco contribuíram nesta tarefa. Ela não aponta, em momento algum, importância na troca com seus pares ou outros cursos

de faculdades que fez.

Creio que, tanto Marta quanto Carolina, têm uma relação com o conhecimento e com a educação escolar, de modo geral, que está longe daquilo que GIROUX (1997) aponta. Para este autor, abordado na introdução deste trabalho, a idéia é de que os professores deveriam assumir o seu papel social tornando-se intelectuais transformadores, capazes de assumir o debate público com seus críticos e das formas dominantes da escolarização. Para o autor, para que isto se efetive, é necessário que haja uma perspectiva teórica que os ampare, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o trabalho dos professores.

Nem Marta nem Carolina parecem estar assumindo este papel. Suas propostas não vão muito além das salas de aula onde trabalham. Ficam, portanto, limitadas a um espaço extremamente pequeno. Ambas procuram desenvolver um trabalho imediatista, capaz de atender aos seus alunos naquelas exigências que fazem. Não é possível perceber, em seus depoimentos, um projeto educacional que as impeça de se tornarem apenas técnicas especializadas, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos.

Se pensarmos também que a identidade profissional constrói-se ao lado dos pares, creio ser pertinente retomarmos a questão do grupo ao qual pertencem estas duas professoras e a imagem que constroem dele.

Tanto Marta quanto Carolina têm respostas muito rápidas quando se pergunta sobre o grupo de professores. Ambas revelam em suas falas que pouco se identificam com seus colegas. Havia em ambas um certo repúdio a professores que não levavam a sério seu trabalho.

Nos dois casos, apontam um, no máximo dois colegas que levam o magistério com o mesmo rigor que elas apontam em suas atuações. Usam expressões muito parecidas para caracterizar a maioria que compõe o Magistério: os professores, de modo geral, “empurram com a barriga”, vão levando o magistério sem muita responsabilidade.

As duas, portanto, parecem negar o pertencimento a esta categoria profissional. Na verdade, consideram-se, hoje, uma exceção. Carolina revela: “Não vou dizer que não tenha professores ótimos por aí. Eu acho que tem aqueles que são professores mesmo, de vocação”. Vocação, sem dúvida, é uma concepção de magistério que diz respeito à sua formação.

Carolina parece ressentir-se mais por ter vivido dois momentos muito diferentes na profissão: “Eu acho que talvez pelo problema financeiro, o magistério hoje, para a maioria, está se tornando bico. Para mim, isto é uma coisa que dói. Magistério ser bico? Antes, magistério era uma profissão”. E quando deixou de ser?

Se pensarmos que Carolina permaneceu no magistério por falta de uma oportunidade melhor, investindo pouco na sua formação, não foi também pouco profissional? A crítica poderia também recair sobre ela. Enquanto professoras, elas são também o grupo, são representativas dele. Não nos compomos, enquanto indivíduos, senão em relação ao outro. Ninguém é autônomo, livre de influências.

Rememorando a discussão iniciada no Capítulo 2 sobre identidade profissional, veremos que esta se constrói sempre na afirmação ou negação das formas de atuação, dos valores do grupo ao qual pertencemos. Reelaboramos, enquanto indivíduos, estes valores, mas somos importantes elementos constitutivos deles.

Assim sendo, pensando com GIROUX (1997) que há uma necessidade

premente dos professores se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas, podemos dizer que, pelo depoimento de Marta e Carolina, essa organização está longe de acontecer para que se assuma o papel social de intelectuais transformadores.

Embora Marta manifeste um desejo de transformação social, vimos anteriormente que este não vai além de garantir aos alunos da escola pública o acesso a informação e a possibilidade de “concorrerem” de igual para igual numa sociedade que exclui, em resumo, tem-se a manutenção do *status quo*. Em Carolina, esse aspecto da transformação nem aparece; portanto, as duas caminham lado a lado no seu trabalho. Quanto àqueles professores que “empurram com a barriga”, nada mais fazem do que também assumir, perante a sociedade, a permanência da situação atual. São, assim, um grupo.

É óbvio que existem atuações diferenciadas de professores, umas mais louváveis que outras, pela possibilidade que criam de acesso ao aluno da educação formal. No entanto, o que desejo clarear é que, mesmo com mais ou menos seriedade, estamos sendo, consciente ou inconscientemente, partícipes de um projeto burguês de escola.

Mais uma vez, insisto em que, há uma necessidade de se “defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.” (GIROUX, 1997).

Sem este projeto educacional em punho, viveremos ainda por muito tempo

esta situação em que o professor não se vê no outro, pensando ser tão diferente, mas que, no fundo, não é. Há, fundada entre os professores, uma ideologia de classe dominante, e, ela é tão dominante, que a maioria nem percebe que ela está infiltrada.

Perguntei tanto para Carolina, quanto para Marta, o que elas consideravam ser um professor identificado com sua profissão.

Carolina acredita que um profissional identificado tem que ter “um bom conhecimento da matéria que ele vai trabalhar e das técnicas, porque não adianta você ter a teoria e, de repente, você não saber como aplicar essa teoria na prática”.

Há também, a seu ver, a necessidade de um retorno da valorização social da profissão: “Professor, hoje, tem que ter um grande ideal mesmo, tipo: ‘Eu quero ser professor’ porque senão, eu acho que é muito desestimulante. Ele não resiste porque não tem o incentivo financeiro e não tem o incentivo de você ser considerado como tal”.

Aponta, também, para a questão da preocupação que o professor deve ter com a aprendizagem dos alunos: “Professor tem que ter uma boa técnica de trabalho, saber transmitir aquilo que ele sabe porque, não adianta ele saber e não saber transmitir. . . Quando eu era aluna, era importante que o professor, quanto mais empolado fosse o vocabulário, era sinal de que ele era culto. Hoje, eu já não valorizo esse tipo de linguagem. Eu acho que tem que ser totalmente acessível. . . Hoje, eu não sei, eu acho que você tem que atingir a clientela com quem você vai trabalhar. Nível é baixo, então você tem que buscar um vocabulário que eles possam entender”.

Podemos dizer, então, que Carolina aponta para os seguintes fatores para definir um professor identificado:

- a) deve ter conhecimento teórico e, principalmente, prático;
- b) ter um ideal, um “querer” profissional;
- c) deve ter prestígio social e financeiro, para realimentá-lo como professor;
- d) deve ser preocupado com a aprendizagem dos alunos.

Marta também tem sua definição: “Eu acho que um professor identificado ele é diferente porque ele já entra passando uma coisa boa para você. Ele não entra com aquela obrigação. Parece que a aula fica bem mais gostosa. Você não sente o tempo passar. Ele tem que gostar do que ele faz, ele tem que dominar a matéria, ele tem que preparar a aula. Tem que estudar para isso. Não é chegar hoje e falar: “abre a página e...”. . . Senão fica aquela aula chocha! Ele tem que estar preparado senão ele fica perdido na hora. Eu acho que ele tem que ler, saber, se informar... Ele tem que gostar do que ele faz porque o aluno percebe”.

Podemos apontar em Marta, a seguinte representação sobre identidade profissional. Para ela, o professor deve:

- a) gostar da sua profissão;
- b) dar dinamismo na aula, para haver aprendizagem dos alunos;
- c) ter domínio sobre a matéria que leciona;
- d) estudar, ler e se informar;
- e) preparar suas aulas;

Estão presentes na fala das duas as suas próprias experiências. Quando falam de um professor no geral, falam mais de si mesmas. Respondem pensando naquilo que foram e são como professoras.

Apontam de comum acordo para a questão do sentimento de gostar, do preparo profissional, teórico e pedagógico necessário para uma boa aula, da preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Carolina acrescenta a questão do prestígio social e retorno financeiro. Está claro que sua experiência mostrou o quanto este fator, quando perdido, influenciou negativamente na sua identidade. Aponta para um fator extrínseco, que colaboraria na formação de uma identidade.

Marta, por sua vez, durante todo o depoimento, fala de sua natureza “investigativa”, de sua preocupação em dominar o conteúdo ministrado, por isso apontou para a questão da leitura, da informação, como algo que deve ser da natureza do professor.

Se retomarmos o conceito de representação, abordado no Capítulo 2 deste trabalho, como sendo uma construção mental, subjetiva do indivíduo, por estar relacionada às condições materiais de vida de cada um, ao serem questionadas sobre o que seria identidade profissional, ambas fazem relação com aquilo que foi vivido e aprendido. O caminho percorrido é o mesmo: professor identificado “sou eu”.

De certa forma, isto parece ser natural. Se, mais uma vez, pensarmos que a representação é resultado de nossas experiências concretas de vida e, ainda mais, se ambas sabiam que esta pesquisa buscava o que seria um professor identificado com sua profissão e elas eram apontadas como tal, é absolutamente pertinente esta abordagem tão pessoal da identidade.

Essa representação da identidade profissional construiu-se a partir das referências familiares, dos valores sociais a que estavam expostas, dos meios de comunicação, do Estado, enfim, daqueles tantos fatores já abordados no início deste capítulo. O que é importante perceber é que Marta e Carolina apropriaram-se destas significações sociais como sendo suas, próprias.

Aí reside a identidade profissional. Somos unos, mas conformados pelas nossas condições de vida nos grupos sociais a que pertencemos. Cooptamos o

social dando-lhe uma cara própria, particular. Desta forma, somos sempre representativos do grupo ao qual pertencemos. Marta e Carolina não fogem à regra.

O percurso que trilhamos junto com estas duas professoras pode nos revelar a riqueza da vida social e cultural que forma e transforma pessoas em sujeitos coletivos. Mesmo que não tenhamos consciência desse pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de trabalhar com depoimentos orais, documento tão rico quanto novo, é, sem dúvida, um desafio. A escola, a meu ver, é campo fértil para isto.

O trabalho com depoimentos orais, por outro lado, exige do pesquisador um distanciamento não muito fácil de ser atingido. Como não nos emocionarmos junto com os entrevistados, como fazer a crítica sem nos enxergarmos, como não nos perdermos na teia da relação que se estabelece com a pessoa entrevistada?

Os aportes teóricos de que utilizamos nos dá força para o salto, mas ele é dado, sempre, com muito esforço.

No entanto, depois de ler e reler os depoimentos tantas vezes, uma passagem que parecia tão insignificante, cresceu em volume e peso. Encontrei em Carolina o incentivo para o movimento da análise. Ao falar de sua experiência profissional e da educação que recebeu e que tanto a influenciou, ela faz uma autocrítica: "Estas coisas estão incorporadas em mim. Eu não falo da boca para fora. Eu achava que tinha que ser assim. Acho que devo a minha formação. Mas outro, quem sabe de fora, vai dizer: "Eh, não é tanto assim!". Não sei, então, **alguém precisa me criticar**". Parecia que ali estava a deixa necessária para que eu pudesse trabalhar.

De outro lado, a partir do momento que troquei o nome das entrevistadas, tive a sensação de ter tirado dos ombros um peso enorme. Já não eram aquelas pessoas reais, com as quais cruzo nas ruas e restaurantes da cidade. Elas haviam se distanciado, tornando-se, finalmente, sujeitos da pesquisa.

Longe dessas preocupações iniciais, fui buscando encontrar nas falas, os elementos que pudessem dar as respostas sobre a questão da representação da

identidade profissional no magistério.

Foi preciso, então, localizar de que professor se estava falando, isto é, quem era Marta e Carolina, de onde vieram, de que família, de que escola e a que mundo pertenceram, a que valores tinham se filiado, que caminhos haviam sido percorridos para que se conformassem naquelas profissionais. Era ali que residia a representação que tinham de identidade profissional.

Creio que um dos elementos mais fortes com relação à questão da identidade profissional, diz respeito à questão cultural e sua influência sobre nós .

A cultura, como todas as invenções humanas, é dinâmica. O entrosamento entre as diferentes partes do todo social, existe e é fundamental, porém, renova-se constantemente. Tal processo contínuo de transformação da cultura provoca movimentos entre as várias partes, dando origem a tensões e a atritos. A complexidade das condições em que os homens são obrigados a viver, como membros de uma sociedade, obriga a um contínuo remanejamento cultural, seja para ampliar e mudar, seja para reajustá-las a condições novas. Uma cultura é um sistema de partes interligadas, mas que estão sempre se readaptando.

Enquanto instituição social, e, portanto, de uma cultura, a escola é múltipla, heterogênea, contraditória, dialética. Idéias, crenças e atitudes se digladiam dentro dela, e as vencedoras, muitas vezes, são apenas circunstanciais. Isto se dá porque a escola é feita e composta por pessoas, de professores e alunos, plurais também, em suas significações, por serem seres sociais, portanto, culturais.

O homem é uma conjunção de forças externas e internas, que moldam o seu jeito de ser e estar no mundo social. Ninguém está livre delas e, neste sentido, não se é "em si mesmo", alheio a essas forças poderosas de influência.

KINCHELOE (1997) resume a idéia: "Nossas subjetividades são formadas

pelas forças culturais de raça, classe, gênero e local; tais fatores estão além de nosso poder de revertê-las, assim como elas constroem limites e possibilidades em nossas várias relações. Elas ajudam a moldar o tipo de amigos que nós temos, o trabalho que nós fazemos e as companhias que nós escolhemos”.

Marta e Carolina ilustram esta visão. Convivem dentro da escola, com seus valores, com suas idéias e crenças, e, neste misto de características, reconstroem-se constantemente e, também, ao seu entorno. Idéias, crenças e valores que, como foi possível perceber, dizem respeito a uma história de vida e foram forjadas dentro de grupos sociais aos quais pertenceram.

Claro está que o molde que construíram caracterizam-nas como indivíduo, mas, como vimos no capítulo 1, essa individualidade está sempre cerceada, na medida em que é necessário se manter as características do papel a ser desempenhado para que a sociedade se mantenha tal e qual.

A representação da identidade para Marta e Carolina deixou as marcas deste papel. Carolina mostrou-se, durante todo o depoimento, uma representante fiel de uma classe média que ainda não absorveu a idéia da importância da entrada das camadas populares na escola. Marta, por sua vez, com laços que a ligam à classe trabalhadora, tem um compromisso mais apurado com aquelas camadas, mas ainda não consegue ter um projeto avançado, que a leve a uma transformação de fato nesta sociedade desigual que vivemos.

Aproximam-se, nestas diferenças. Seria apressado dizer que o magistério é composto por muitas *Carolinas e Martas*? Creio que não, pois, se a escola continua a jogar para fora, através da retenção e evasão, tantos alunos anualmente, isto significa que o magistério ainda tem dificuldades para absorver as camadas populares que entram nos seus portões.

Vimos com Marta e Carolina que aqueles elementos mais significativos de uma identidade profissional no magistério, levantados junto a ANFOPE (1989), a FONSECA (1997) e NÓVOA (1991), e que estariam ligados ao conhecimento do professor, que deveria estar em constante mutação, através de uma formação que visa à construção de um saber, ainda estão a desejar. Ambas sofreram, e sofrem, pela falta de um conhecimento teórico e pedagógico que as ampare em seus fazeres. Dão o que se chama popularmente, de “tiro no escuro”. Aprendem por tentativa e erro, escolhem esta ou aquela técnica, esta ou aquela metodologia, pelos recursos que estão disponíveis. Parecem poucos.

A dimensão política do trabalho de Marta e Carolina, fator apontado também como importante para a construção de uma identidade, ainda está limitado ao interior da sala de aula, garantindo mais regras de comportamento junto aos alunos do que à discussão crítica do conhecimento.

Mais Marta do que Carolina mantém um bom relacionamento com os alunos, pela proximidade pessoal, pelo jeito falante, pelo “barulho” da aula. Agrada a muitos, segundo seu depoimento. Quer atenção para que seu trabalho torne-se relevante e, para isto, utiliza-se de recursos variados. Há um querer por ser “querida e não temida”. Vimos no capítulo 1, como isto é importante para que o professor se componha enquanto tal.

Carolina manteve-se, enquanto professora, numa postura distante. Muito por causa de seu jeito introspectivo, mas, também, porque nunca aceitou a “democratização” que levou à entrada dos alunos das camadas populares na escola. Havia uma insatisfação que foi declarada em vários momentos. Permaneceu no magistério por falta de uma opção melhor. Ocupou-se em ser uma professora muito parecida com aquelas com quem havia estudado: cumpriu com a missão de

ensinar. No entanto, ensinar e aprender, sabemos, não é uma relação direta.

Por último, aponte para a questão do envolvimento pessoal como fator importante para a construção de uma identidade. Creio ser este um dos pontos mais nevrálgicos a ser abordado. Referi-me a ele, dizendo da dificuldade de mensurar sentimentos. Acredito ainda mais nisso.

Há, em ambas, um misto de sentimentos. Se em todo amor há ódio e o seu contrário é verdadeiro, sinto que a lógica aqui cabe. Marta e Carolina são professoras que procuram fazer seu trabalho com seriedade, levam a sério a sala de aula. Os reveses da profissão como os salários baixos, a falta de uma formação adequada, o excesso de trabalho, causam prejuízos importantes no gostar da profissão. Usam, sim, de criatividade para permanecerem nela mesmo assim. Um elogio aqui, uma conquista ali, criam os mecanismos de resistência. O reconhecimento social de serem tidas como boas professoras na cidade é, sem dúvida, um forte fator de alimentação para ambas.

No entanto, este sentimento com relação à profissão, uma dedicação declarada (a senzala, os fins de semana longe do convívio familiar, o consentimento de se deixar absorver por um tarefismo sem fim) parece encobrir carências que sofrem em suas vidas pessoais. Parece que se ocupam para não pensar. O cotidiano é arrebatador neste sentido.

Não questionam o mundo nem o conhecimento que as cercam. A sala de aula é o mundo e o conhecimento. Mas eles são tão grandes! A dimensão política que devem ter, a contemporaneidade da crítica, ficam perdidas num universo restrito de ações localizadas. Que técnicas usar é a grande questão que as domina.

E o grupo de professores, onde está? Não apareceu, senão para dizer que ele é dividido, heterogêneo, mal acabado. O resultado é ruim.

Uma identidade profissional é algo construído também com os pares. Que valores Marta e Carolina compartilham com eles? É com profunda preocupação que digo que elas pouco ou nada dividem com os professores em geral, senão as dores.

Ao buscar no cotidiano dessas duas professoras a universalidade, podemos perceber que, se Marta e Carolina não têm estímulo para compartilhar o seu eu pessoal com o eu social, isso significa que o grupo de professores é frágil, não absorve. Não há uma força centrífuga que una pessoas em torno de idéias e valores. O grupo, o universal, carece de elos de ligação.

Se pensarmos com CIAMPA (1995) que “a identidade se concretiza na atividade social” e que “uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa.”, Marta e Carolina, construíram uma representação identitária deformada. Carecem de abrir para o outro, porque, um magistério que não consegue se enxergar enquanto grupo, tem pouco poder de luta e enfrentamento frente às questões do cotidiano e de uma luta maior por uma educação escolar transformadora.

Que projetos políticos sobreviveriam, assim, sem unidade? Poucos, com certeza, porque não há ideal comum.

O que une a luta hoje travada pelos professores parece ser, unicamente, a questão salarial e a defesa por melhores condições de trabalho, o que é pouco para o papel transformador que o professor deve assumir. São necessárias novas pesquisas relacionadas a estas questões.

Sendo assim, penso ser indispensável que o projeto de formação permanente do professor, que deve ser atribuição não só do Estado e/ou empregadores, mas também de organizações sindicais e entidades representativas do magistério, deva levar em conta a discussão sobre quais os valores educacionais têm prioridade na

discussão. Quais os que, verdadeiramente, podem unir os professores enquanto grupo para que a representação da identidade não fique limitada apenas ao entorno do professor. É um empreendimento urgente e necessário.

Creio poder dizer que os professores e, em especial, Marta e Carolina, querem mais, para poderem preencher a lacuna criada pela profissão e pela vida. Vidas difíceis, muitas vezes amargas. Como deixar isto de lado?

Vida profissional e pessoal. Histórias de vidas. Vidas forjadas em diferentes sonhos que se fundem, ao final, no único sonho de ensinar bem. O que nos remete ao pensamento conclusivo de FREIRE (1993), quando nos resume tudo, numa só frase, num só ensinamento: "Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis".

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

ACCARDO, Alain et CORCUFF, P. **La sociologie de Bordieu**. Bordeaux: Editions Le Mascaret, 1986.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995

BOSI. Ecléa. **Memória e Sociedade; Lembrança de Velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRIOSCHI, Lucila e TRIGO, Maria Helena. **Família : representação e cotidiano**. Reflexões sobre um trabalho de campo. São Paulo: CERU, 1989. (Textos), Série 2, nº 1.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.); Tradução de Magda Lopes. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CANDOTTI, Ênio. Reflexões sobre a situação brasileira. In: SERBINO, Raquel Volpato e BERNARDO, Maristela V. C. (Org.). **Educadores para o Século XXI, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

- CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel. Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. In: **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Visor, 1989.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.
- CIAMPA, Antônio. Identidade. In: LANE, Sílvia T. M., CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- COLL SALVADOR, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1988. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Tópicos)
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, pp. 41-61, Porto Alegre, 1991.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977. (Coleção Educação e Tempo Presente)
- FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967. (parte 1, cap. I e IV, parte 2, caps. I e II)

- FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida.** Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: FRANCHI, Eglê Pontes (Org.). **A causa dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FREIRE, Paulo. Identidade cultural e educação. In: FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Reflexões sobre o pós-moderno na educação. In: SERBINO, Raquel Volpato e BERNARDO, Maristela V. C. (Org.). **Educadores para o Século XXI, uma visão multidisciplinar.** São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **El pensamiento del professor.** Barcelona, Espanha: Ediciones CEAC, 1987.
- GATTI, Bernardete A., Esposito, Yara Lúcia, SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores(as) de 1º Grau no Brasil: Perfil e expectativas. **Revista de Ciência da Educação - Educação e Sociedade.** PAPIRUS: Agosto, 1994, nº 48.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

HUNT, Lynn Avery. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACERDA, Valéria Aparecida Dias. **Professor : a construção da identidade em formação**. Estudos de casos e depoimentos de professores alfabetizadores. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1996. (Tese de Mestrado).

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Arthur Roquete. O papel das Universidades. In: SERBINO, Raquel Volpato e BERNARDO, Maristela V. C. (Org.). **Educadores para o Século XXI, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Caminhos da História)

MORAES, Marieta de. **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim/ FINEP, 1994

MORIN, Edgar. **Ciência e Consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.

NADAI, Elza. O ensino de História na América Latina: contrastes e confrontos. In: **Seminário "Perspectivas do ensino de história"**. São Paulo: Anais, FEUSP, 1988.

_____. **Educação como apostolado: História e Reminiscências (1930-1970)**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991. (Tese de livre-docência).

NASIO, Juan Davi. O conceito de identificação. In: **Os sete conceitos cruciais da psicanálise**. São Paulo: Zahaar, 1992. p. 97- 126.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1991.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. 1995, p.14, 15 e 16.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PEREZ, Miguel Fernández. **La profesionalización del docente: perfeccionamento, investigación en el aula, análisis de la práctica**. Madri: Editorial Escuela Española, 1988.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200- 212.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1991.

- SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. (Col. Questões da nossa época, v. 42)
- SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º Grau: identidade em jogo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. **Semiótica e aprendizagem**. In: SERBINO, Raquel Volpato e BERNARDO, Maristela V. C. (Org.) **Educadores para o Século XXI, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
- SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor! representações do trabalho docente**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e prática pedagógica).
- TARDIF, M.; LESSARD, C. E LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**. Trad. Léa P. Paixão. *Teoria & Educação*. no 4. Porto Alegre, 1991.
- THOMPSON, Edward. **Miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahaar, 1981.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil (30 anos depois)**. São Paulo: Ática, 1994.