

Andréia Kunz Morello

Aspectos da história da educação: memória de
professoras aposentadas

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Astor Antônio Diehl.

Passo Fundo

2007

Às professoras que contribuíram com suas
memórias.
Ao orientador Dr. Astor Antônio Diehl pelo
acompanhamento.
À banca examinadora pelas suas
contribuições durante a qualificação.
Ao Claudio.

RESUMO

O presente estudo objetiva a produção de sentido para o passado educacional, isto é, para a história da educação, tendo por referência a memória de professoras aposentadas. O problema que nos orientou é ver como a história da educação é vivida e como perpassa pela vida docente. A proposta contempla a trajetória de professoras aposentadas no magistério estadual do Rio Grande do Sul num corte longitudinal – o processo longo das suas vidas – em três momentos: a sua escolha profissional pela docência e formação, a sua atuação profissional e a sua vida na aposentadoria. Quanto às questões teórico-metodológicas, esta pesquisa insere-se dentro de uma abordagem qualitativa e ancora-se fundamentalmente na história oral de vida. A reconstituição da memória é feita por meio de entrevistas semi-estruturadas de forma a contemplar os objetivos do trabalho. Os conceitos centrais de memória remetem ao seu caráter coletivo, isto é, o compartilhamento de seus significados e a consideração de que a rememoração é feita a partir do presente. As professoras aposentadas participantes da pesquisa tornaram-se sujeitos protagonistas do trabalho; por isso, o tipo de construção textual deste estudo coloca a sua voz em evidência. Dessa forma, todo o texto é permeado e conduzido por essas vozes, as quais também se encontram de forma integral no corpo do texto. Em seguida, o estudo procura identificar as motivações que conduziram essas professoras ao magistério e o seu processo de formação, com evidência à educação tradicional e à importância da escola normal. Para a fase da atuação das professoras o foco central são as suas concepções pedagógico-metodológicas e as imagens produzidas ao longo da trajetória profissional. Por fim, a ênfase recai sobre a vida após a aposentadoria e envolve afazeres cotidianos e suas relações com o passado. A pesquisa faz aproximações/confrontações que permitam avançar para a análise das memórias, ao mesmo tempo em que mantêm respeito pelas singularidades/particularidades.

Palavras-chave: memória, docência, história da educação, educação.

ABSTRACT

The present study aims to produce meaning for the educational past, that is, for education history, having the memory of retired teachers as reference. The problem that guided us was verifying how the history of education is lived and how it is related to the teaching life. The proposal comprises retired teachers' trajectory along teaching in the state schools of Rio Grande do Sul in a longitudinal cut – the long process of their lives –, in three moments: their professional choice for teaching and academic formation, their professional performance and their retired lives. Concerning theoretical-methodological aspects, this research is in accordance with the qualitative approach, based fundamentally on their oral stories of life. The reconstitution of memory is made by means of semi-structured interviews aiming to comprise the objectives of this work. The central concepts of memory refer to their collective feature, that is, the sharing of their significations and the consideration that remembering starts from the present. The participating retired teachers of this research became main subjects of the work. For this reason, the type of textual construction of this study places evidence in their voices. Thus, the whole text is permeated and conducted by such voices, which are also found entirely in the body of the text. Next, the study identifies the motivations which led those teachers to the teaching career, and their formation process, emphasizing traditional education and the importance of the teaching school. Regarding teachers' performances, the central focus is their pedagogic-methodological conceptions and the images produced along the professional way. Finally, the emphasis is put on their lives after retirement and involves everyday tasks and their relation with the past. The research, along the text, makes approaches/confrontation which allow advancing to memory analyses, while keeping respect in relation to singularities/specificities.

Key-Words: memory, teaching, history of education, education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1. APRESENTAÇÃO DAS FALAS DAS PROFESSORAS	24
1.1 Professora Isabella	25
1.2 Professora Maria	39
1.3 Professora Cláudia	49
1.4 Professora Vera	60
1.5 Professora Maria Eulália	71
2. A OPÇÃO PROFISSIONAL PELA DOCÊNCIA.....	85
2.1 A constituição da docência como profissão	85
2.2 A opção profissional pela docência	93
2.3 Socialização e contexto	102
2.4 A formação das professoras	105
3. IMAGENS E REFERÊNCIAS À ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE ..	116
3.1 A entrada no mundo do trabalho	116
3.2 Imagens e referências à atuação em sala de aula	122
3.2.1 A concepção e as referências aos alunos	123
3.2.2 Dos objetivos da aprendizagem, dos métodos e das aulas	130
3.2.3 Experiência/vivências, maternidade e docência	136
3.3 O contexto histórico e sua interferência na atuação do professor	142
4. DE VOLTA PARA CASA: A VIDA APÓS A APOSENTADORIA.....	148
4.1 As ocupações/envolvimentos das professoras aposentadas	149
4.2 Aproximação x afastamento em relação ao ensino	156
4.3 A relação com o passado	160

4.4 O professor e a pessoa: memória e subjetividade	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS.....	179

INTRODUÇÃO

Uma das primeiras preocupações de quem ingressa num curso de mestrado é o projeto de pesquisa. O que estudar? Por quê? Como? Conosco não foi diferente. Inicialmente, é um período de possibilidades: estamos abertos e muitas temáticas gravitam em nossa mente, mas vão-se embora. Muitas vezes aquilo que parecia ser uma boa opção de pesquisa perece. Contudo, em meio a leituras, conversas com os colegas e as disciplinas que vão sendo realizadas, há que se definir.

No nosso caso, sobressaiu-se uma certeza: o trabalho deveria contemplar a história da educação indo ao encontro da própria formação anterior, em história. E isso não decorreu apenas pela questão da formação, mas, também, pelo gosto da dimensão temporal passada. O degrau seguinte foi o contato – primeiro contato – com a obra *Vidas de professores*, de António Nóvoa, a qual influenciou profundamente a decisão de trabalhar o passado educacional por meio da memória de professoras.¹

Aspectos iniciais: o problema, os objetivos, a justificativa

O trabalho do professor tem sofrido constantes desafios a partir da colocação de uma série de questões referentes ao papel que lhe cabe como agente que se coloca à frente de uma área da maior importância social: a educação. Esse desafio vem marcado, na atualidade, pela ampliação de suas atribuições, pelas mudanças na relação professor-aluno,

¹ As professoras que contribuíram com suas memórias para a nossa pesquisa foram Isabella, Cláudia, Maria, Maria Eulália e Vera, todas aposentadas no magistério público do Estado do Rio Grande do Sul.

pelo tipo de formação que se deve privilegiar, pela perda de prestígio socioeconômico. Apesar disso, ainda temos convicção de que é sobre a educação que são depositadas as grandes esperanças de mudanças. E, nesse sentido, o trabalho do professor é fundamental.

Entretanto, além dessas questões, que são de ordem mais conjunturais, o professor, enquanto sujeito histórico, também se ressentido com outras dificuldades e questionamentos que lhe são inerentes como pessoa e que se fazem presentes no decorrer de sua vida profissional. No que se refere à história da educação, a tradução do trabalho do professor se reduz, muitas vezes, a índices, a concepções pedagógicas, os quais dirão se as coisas vão bem ou não.

Até bem pouco tempo atrás, eram esses identificadores, juntamente com a política e a legislação educacional, que iriam se tornar a história da educação. Ao invertermos essa situação e partirmos das vivências dos sujeitos reais, do cotidiano escolar, também vislumbramos a possibilidade de construir significados para o passado educacional. Nesse sentido, memórias docentes tornam-se vestígios que, além do valor afetivo, experiencial, constituem-se em documentos contextualizados e reveladores, a seu modo, da história da educação.

A história da educação, traduzindo índices, concepções pedagógicas, políticas educacionais, pode muitas vezes soar como afastada da realidade docente e não permitir aos professores se verem nesse quadro, embora saibamos que para o desenho dessa paisagem eles (os professores) sejam modelos indispensáveis. O que nos movimenta, então, para este trabalho é fazê-los aparecer nesse quadro.

A pergunta que nos dirigiu é: de que forma a história da educação perpassa pela vida, pela trajetória docente? Isto é, como professoras aposentadas – grupo escolhido para o nosso trabalho – viveram a história da educação e como, partindo das vivências, da memória dessas professoras, poderemos construir sentido para o passado educacional?

Para dar conta do problema que nos propomos, objetivamos trazer elementos da história e da memória educacional partindo das vivências de docentes que ao longo de anos estiveram em sala de aula – como alunas, como professoras – e que hoje se encontram aposentadas. Este objetivo maior desdobrou-se em outros três específicos, cobrindo um corte longitudinal na trajetória profissional docente que contempla três grandes momentos: escolha profissional e formação, atuação no cotidiano escolar e, por último, vida depois da aposentadoria. A pesquisa deverá trazer elementos para:

- identificar as motivações, intrínsecas e extrínsecas, que levaram essas professoras a seguir a carreira do magistério, isto é, de que elementos objetivos e subjetivos decorreu essa escolha e como se deu a sua formação profissional;
- recuperar e identificar as experiências, vivências, que mais marcam e influenciam a vida e a ação profissional das professoras recuperando, assim, o conhecimento pedagógico que constituíram ao longo de sua experiência cotidiana em sala de aula, concepções acerca do ensino, do aluno, da escola, da metodologia empregada, enfim, o foco aqui será a análise da atuação profissional;
- perceber como essas professoras vivenciaram o afastamento da escola via aposentadoria, procurando visualizar se ainda são mantidos vínculos com a escola ou com a educação de uma forma geral e quais as atividades a que se dedicam atualmente.

São muitas as razões para se estudar a história e a memória da educação. A história permite-nos pensar a educação através de suas mudanças e continuidades no tempo. Nesse sentido, fornece-nos referências para entendermos a conjuntura educativa atual:

A reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para “descrever o passado”, mas, sim para nos colocar perante um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências. A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de “quem somos” e de “como somos”.²

O uso da memória docente, por sua vez, faz aflorar um novo conhecimento acerca do professor; permite conhecê-lo para além de sua prática em sala de aula e traz à tona novos elementos que constituem o professor. Isso deve contribuir para os cursos de formação, os quais devem avançar cada vez mais para além da instrumentalização, requerendo, assim, um maior domínio das “Ciências da Educação”. Estas ciências colaboram para que os professores possam refletir acerca da sua atuação, da sua profissão, enquanto agentes que constroem/reconstroem a educação e que não apenas a executam.

²NÓVOA, António. Por que a história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.11. v.III.

Nesse sentido, este trabalho, ao tratar da memória e da história da educação, vincula-se à linha de pesquisa que trata dos fundamentos da educação enquanto área que procura trazer elementos que irão configurar a sua base teórico-histórica. Dessa forma:

A História da Educação, como uma das ciências da educação, inclui-se, crescentemente, nesse âmbito dos fundamentos à formação de professores em qualquer área e disciplina. Disciplina acadêmica desde os últimos decênios do século XIX, possibilita uma atitude crítica e reflexiva do passado coletivo da profissão docente, que serve para formar a cultura e identidade profissional, e, ao mesmo tempo, ampliar a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas. Revela que a educação é uma construção social, o que renova o sentido da ação cotidiana de cada educador.³

Além disso, poderemos reavaliar o nosso passado educacional e, dentro dele, a prática docente. Nesse sentido, a presente proposta, ao dar voz a esses professores, acolhendo suas narrativas, reveste-se de uma possibilidade de reinterpretar essas concepções e qualificar sua atuação para além de uma classificação teórico-pedagógica. Por meio da memória das professoras, podemos garimpar elementos importantes para reconstituir de forma mais qualitativa a sua trajetória e, por extensão, nosso passado educacional.

Outro aspecto que consideramos relevante neste trabalho relaciona-se à possibilidade de se “guardarem” as informações obtidas por meio da técnica da história oral, ou seja, constituição de arquivos que podem servir de fontes para novas pesquisas. Ao mesmo tempo, a memória pode sugerir novos temas, novos objetos de estudo, os quais não se encontram em outras fontes. O uso da fala dos professores sobre sua trajetória, sendo uma modalidade de pesquisa recente, também se constitui como um exercício metodológico importante na medida em que terá de demonstrar as possibilidades, os limites e a complementaridade em relação às outras fontes.

A temporalidade do estudo abrange um momento em que se começa a pensar numa política educacional de alcance nacional, a qual ocorre com o projeto nacionalista pós-30, passando-se por reformas, pelo ensaio da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação até sua consolidação em 1961 (lei 4.024/61) e pela lei 5.540/68 (reforma universitária). Temos ainda a Reforma de 1971 (lei 5.692/71), juntamente com suas

³STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, p.16.

concepções tecnicistas, e adentramos no momento de expansão escolar, com o aumento de atribuições e responsabilidades dos professores. É também nesse período, contudo, que assistimos, contrariamente, a uma certa descrença no trabalho docente, a um desânimo e a um *quê fazer* que não encontra respostas nem luz no fim do túnel: a desvalorização salarial...: “mal-estar docente”.

Enfim, o período é bastante rico qualitativamente na reconstituição da trajetória das professoras, e nele analisaremos momentos importantes para o desenho da educação atual, aí localizando as professoras, sujeitos do nosso trabalho. Ressaltamos que a produção de uma fonte a partir da memória baseia-se na relação entre aquele que rememora e o pesquisador. Esse momento transforma-se numa possibilidade “que pode vir a suscitar nos entrevistados uma perspectiva emancipadora, de recuperação de memórias reprimidas, silenciadas, desprezadas e, portanto, de redescoberta de pertencimentos e identidades.”⁴

A história da educação, sendo composta especialmente pela legalidade/formalidade, pode muitas vezes soar como algo distante; por sua vez, a memória é mais próxima. Sentir-se incorporada ao passado, mesmo que pela experiência de outros professores, pode gerar essa sensação de pertencimento, de compartilhamento desse passado. Com esse contato mais “familiar” pela associação/divergência entre o reconstituído pela memória e a vida de quem lê, estabelece-se uma espécie de elo, com o qual poderá a vir se formar uma cultura comum, uma identidade, uma comunidade solidária. O contato com a memória, com outros percursos docentes, funciona como uma “terapia” neste presente em que ser professor significa estar sendo constantemente cobrado, culpado, desacreditado, desvalorizado e, ao mesmo tempo, à frente da educação, a qual ninguém, nem o país, pode dispensar para crescer.

Ao rememorar, cada professora empreende um esforço para transformar a sua vida, a sua trajetória, em narrativa. É um esforço para dar-lhe sentido e coerência, sempre mesclado de subjetividades, de sentimentos, de recortes. Assim, ofereceram-nos as suas visões, seus sonhos e medos, com base nos quais construímos um pequeno mosaico do passado educacional. Esse mosaico faz parte de uma peça maior – social, educacional, econômico – e, a sua maneira, também o representa. É quando, como professores, nos reconhecemos em algumas dessas pequenas peças do mosaico, sentindo que fazemos parte dele ou que, de certa forma, ele nos diz alguma coisa de importante, que o estudo do passado educacional cumpre a sua função.

⁴STEPHANOU, BASTOS (Org.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*, p.423.

Quanto à temática, sabemos que o fato de se trabalhar a partir da memória constitui-se como uma possibilidade rica e diferenciada. No entanto, isso, por si, só não garante a especificidade de um trabalho. Essa questão passa, decididamente, pela capacidade e criatividade do pesquisador em encontrar formas de apresentação, de produção de sentidos que tornem o seu trabalho novo, enquanto proposta. Pensando assim, dispusemo-nos, com todos os riscos que isso acarreta para o estudo do passado, pois amplia significativamente o espaço temporal, a atender às vivências, às memórias das professoras seguindo um corte longitudinal, o qual cobre a maior parte de suas vidas, desde a opção profissional e formação até a vida atual na aposentadoria.

Ao mesmo tempo, constitui-se uma questão desafiante tomar como fonte principal e condutora do trabalho as falas das professoras comuns, acostumados que estamos com a excelência e verdade dos grandes autores e da história oficial. Ainda assim, insistimos na viabilidade dessa proposta na medida em que as professoras aposentadas dispuseram-se a revirar seus “baús” de lembranças e nós nos dispusemos a produzir sentido a partir dessas lembranças.

Nóvoa⁵ aponta alguns pontos pertinentes para se estudar a educação a partir de sua dimensão passada. Essa dimensão revela as diferenças entre passado e presente, possibilitando interrogações deste para aquele; auxilia a seleção e relativização de propostas e métodos que prometem ser a solução dos problemas educacionais e a percebê-los no tempo; contribui para a formação de uma cultura profissional e estende a memória e a experiência acerca das idéias e das práticas educativas.

Quando falamos na importância de se conhecer o passado da educação, quando falamos em história e memória educacional, temos de ter presente que seu potencial não se realiza na simples reconstituição e relato de uma memória ou no resgate de fatos e acontecimentos, mas na produção de sentido a partir deles.

⁵NÓVOA, António. Por que a história da educação. In: STEPHANOU; BASTOS (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, p. 425.

A memória docente como fonte

No caso dos professores, sua memória, sua vida, sua trajetória profissional, seus relatos biográficos passaram a constituir-se em importante fonte de pesquisa e algumas obras tornaram-se referência nesse propósito.

Lembremos de *Vidas de professores* de António Nóvoa⁶, obra que contém vários artigos de importantes pesquisas na área. Destacamos Huberman⁷, que pesquisou os ciclos de vida dos professores⁸, e, na mesma direção, Goodson,⁹ que procura entender as fases do desenvolvimento profissional dos professores por meio de suas histórias de vida. Este autor usa a metáfora do etnólogo Pegg, de que importa mais conhecer o cantor do que suas canções, para chamar atenção à valorização das histórias de vida dos professores como forma de compreender suas representações e práticas.¹⁰ Os autores citados têm insistido na fecundidade do uso de histórias de vida, de narrativas biográficas como alternativas que possibilitam ver “o indivíduo em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo”.¹¹

Nóvoa tem apontado para a necessidade de “mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais: equacionar a profissão à luz da pessoa e vice-versa; aceitar que, por de trás de uma logia (razão) há sempre uma filia (sentimento)... e pelas histórias de vida pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente”.¹² A obra deste autor foi fonte especial para o nosso trabalho, constituindo-se no primeiro contato com esse tipo de pesquisa e que nos estimulou. O

⁶NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 2000.

⁷HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA op.cit., p.31-62.

⁸ Os ciclos de vida dos professores são estudados por esse autor segundo as propostas de Super (1957, 1988). Consideram-se mais os anos de experiência, não a idade cronológica. Os professores, em sua carreira, passariam por determinadas fases: 1: entrada na carreira (0-3 anos de experiência); 2: estabilização (4 -6 anos de experiência); 3: diversificação (7-25 anos de experiência); 4: pôr-se em questão (15-25 anos de experiência e 35-45 de idade); 5: serenidade e distanciamento afetivo (45-55 de anos de idade); 6: conservadorismo e lamentações (acelerada com os 50 anos); 7: desinvestimento (final de carreira) (HUBERMAM, 2000). Existe ainda a classificação da carreira docente trabalhada por Sikes, que tem por referência a idade cronológica de vida e cuja divisão é bastante parecida com a de Huberman. Também há estudos da Escola de Chicago, que trabalha a carreira dos professores com base numa divisão vertical e horizontal (BOLÍVAR, 2002).

⁹GOODSON. I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA (Org.). *Vida de professores*, p. 63-78.

¹⁰ Idem, p.66.

¹¹ Idem, p.75.

¹² NÓVOA, Os professores e a história de suas vidas. In: NÓVOA (Org.), op. cit., p.25.

autor insiste na importância de se conhecer a pessoa do professor para além de sua prática em sala de aula, pois esse conhecimento permite-nos entender muito das suas opções e concepções. Isso faz sentido se acreditamos na ideia de que a constituição do ser professor não se dá apenas com a conclusão de um curso de formação. Para Nóvoa, esse é um aspecto claro: “(...) ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ser a nossa maneira de ensinar”.¹³

Podemos lembrar ainda de *Profissão professor*¹⁴, obra que procura reconstituir, por meio de entrevistas biográfico-narrativas, o desenvolvimento profissional docente. Este estudo ocorre num momento de reforma do ensino espanhol, esta, segundo o autor, avessa aos sentimentos dos professores e à cultura dos centros educativos. O principal foco do livro são os ciclos de vida profissional, procurando mapear as grandes coordenadas da evolução pessoal e profissional dos docentes.

Um trabalho bastante importante foi organizado recentemente por Stephanou e Bastos: *Histórias e memórias da educação no Brasil*.¹⁵ Composta de três volumes, esta obra traz inúmeros artigos de diferentes educadores que tratam, na perspectiva da história da educação, de diferentes temáticas: políticas educacionais, formação, professores. Ainda, embora não seja um trabalho sobre professores, não poderíamos deixar de mencionar Ecléa Bosi¹⁶, importante referência brasileira no que concerne a estudos envolvendo a memória. Em *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, a autora dá voz a pessoas simples, reconstituindo, a partir de suas lembranças, episódios importantes do passado paulistano e aspectos do seu cotidiano.

Também destacamos o trabalho de Maria Helena Barreto Abrahão, que em *História e histórias de vida*¹⁷ e em *Identidade e vida de educadores rio-grandenses*¹⁸ faz uma rica narrativa da vida de vários educadores do estado gaúcho, centrando-se especialmente na sua educação e atuação profissional. Estas obras têm um caráter narrativo-biográfico.

¹³ NÓVOA. In: NÓVOA, op. cit., p.10.

¹⁴ BOLÍVAR, Antônio (Org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusc. 2002.

¹⁵ STEPHANOU; BASTOS (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*.

¹⁶ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Edusp, 1987.

¹⁷ ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Histórias e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. 2.ed, Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

¹⁸ ABRAHÃO, *Identidade e vida de educadores rio-grandenses*.

Até aqui mostramos diferentes enfoques da temática do nosso estudo e evidenciamos a sua importância. Respondemos, dessa forma, ao *o quê* (problema) e ao *porquê* (justificativa); resta, pois, esclarecer *como* (metodologia) faremos para trazer as respostas aos objetivos a que nos propomos. Dentro disso temos ainda de responder quanto à seleção das professoras, às entrevistas, às concepções teóricas que nos orientaram e, finalmente, à estrutura do texto.

Reflexões teórico-metodológicas

Metodologicamente, este trabalho se inscreve no novo momento de produção de conhecimento das ciências humanas e sociais, engendrado especialmente a partir do Movimento dos Annales¹⁹ e que tem tomado impulso nas últimas décadas pelas amplas frentes de pesquisa que desencadeou, pelas novas abordagens e, também, pelo uso de novas fontes, como é o caso do uso da memória.

O uso da memória tem possibilitado, especialmente por meio da história oral, que grupos minoritários, excluídos, vejam sua história inscrita e analisada nos seus significados. “O olhar historiográfico move-se não mais focalizando os sistemas econômicos, a sociedade e a política. É movido, agora, para as pessoas concretas e por suas relações de vida em um subjetivo horizonte de experiências”.²⁰

Nesse sentido, o particular e o individual, os quais não podem ser tomados de forma desvinculada do global, tornam-se objetos de estudo. A produção de sentido a partir daquilo que é particular, individual, subjetivo, tem se consolidado como dimensão capaz de dar maior compreensão do passado, possibilitando que as experiências individuais possam ser cruzadas com o macro. Carlo Ginzburg²¹ chama essas particularidades, esses traços, esses sinais, de *indícios* e nos mostra que é possível avançar destes à generalização e que o indício se insere em algo maior, onde se constrói e adquire sentido. O autor propõe

¹⁹ Movimento que começou na França em 1929 através de uma revista e que propunha um novo tipo de história, não mais preocupada apenas com os acontecimentos, mas que fosse uma história contextualizada: história-problema, que contemplasse outras frentes de pesquisa além do político, proporia ainda a aproximação com as outras ciências, o uso de fontes diversas, de métodos e abordagens novas.

²⁰ DIEHL, Astor Antônio. *A cultura historiográfica nos anos 80*. Porto Alegre: Evangraf, 1993, p.8.

²¹ GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Cia das Letras, 1987; *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

uma forma de produção de conhecimento cuja força está na observação do pormenor, do particular, como reveladores da realidade.

Além disso, nas ciências humanas e sociais os dados nunca são universais e trabalha-se com verdades que representam uma dada realidade, um determinado fato, conforme defende Tardif²²:

Nas Ciências Sociais é evidente que uma pesquisa com base empírica, por mais imponente e rica de informações que seja, é essencialmente local: não existem dados universais na medida em que os “fatos sociais” estudados pertencem a uma situação social particular, dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos... Ora, esses fenômenos: a particularidade das informações, localismos das teorias e dos métodos – não são “inconvenientes” ou “obstáculos”, mas as condições mesmas nas quais se realiza o trabalho científico em ciências sociais.

O uso da história oral na linha das histórias de vida por meio de relatos biográficos, de autobiografias, tem conquistado espaço na reconstituição de memórias de pessoas e de grupos e, nos últimos anos, encontrou assento nas pesquisas da educação. Nesse caso, abrem-se muitas possibilidades de pesquisa: formação de escolas, memórias de ex-alunos, cotidiano escolar, relações que se estabelecem dentro da escola, memória de professores, esta foco deste estudo.

Como nosso trabalho cobre, num corte longitudinal, a trajetória das professoras ao longo da vida, optamos por trabalhar com docentes aposentadas. Além disso, o trabalho com essas profissionais faz presumir a existência de uma longa carreira e vasta experiência, o que implica, ainda, o fato de terem vivenciado reformas educacionais, mudanças nos processos de formação, influências de diferentes contextos sociopolíticos. A opção por esse público deve-se também ao fato de que nessa etapa (final do desenvolvimento da memória) há, segundo Thompson²³,

uma compensação importante para o intervalo mais longo e para a seletividade do processo da memória, com um aumento da disposição de lembrar e também, em geral, uma menor preocupação em adequar a narrativa às normas sociais de quem escuta. Desse modo, o viés proveniente da repressão e da distorção passa a ser uma dificuldade menos inibidora, tanto para o narrador como para o historiador.

²² TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.11.

²³ THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 157.

Outra opção foi a escolha por professoras que atuaram em escolas públicas estaduais, o que se deve ao fato de ser esse segmento docente o mais expressivo em número em nosso estado (Rio Grande do Sul), inclusive em nossa região, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação²⁴. E, também, conforme constatação de Costa²⁵, é sobre esses professores (*estaduais*) que a população como um todo e docentes de outras áreas administrativas (*privada, federal e municipal*) constroem sua representação acerca dos professores. A escola pública estadual, por seu lado, atua também na definição de uma professoralidade que é diversa daquela da escola particular em razão de seus recursos e tipo de alunado. Ainda se diferencia da municipal, na qual a prioridade de atendimento desloca-se, especialmente, para o nível fundamental.

As professoras aposentadas que participaram da nossa pesquisa foram localizadas por meio de contatos com a Coordenadoria da Educação e as secretarias das escolas. A preferência foi por professoras que tivessem sua formação na área das ciências humanas e que se tratasse de mulheres-professoras, haja vista que representam a maioria do quadro do magistério estadual. As mulheres-professoras também apresentariam diferenças nas suas trajetórias em relação aos homens-professores.²⁶ Não fizemos um levantamento preliminar mais detalhado acerca da vida dessas professoras – apenas área do conhecimento e disponibilidade – considerando que todas as memórias, seja por sua simplicidade, seja por vivências comuns ou expressivas, nos informariam sobre elas.²⁷

Quanto à entrevista, procuramos seguir a orientação de Thompson²⁸, o qual nos lembra que há diferentes estilos de entrevistas, desde as que são bastante objetivas e fechadas àquelas que assumem um tom de conversa informal, nas quais a palavra e a orientação da fala cabem ao narrador. Todavia, esses dois extremos não são recomendados quando o objetivo é trabalhar a partir da memória, pois o primeiro fecha-se demais, ao passo que o outro pode se perder em meio a tantas possibilidades. Assim, considerando que desejávamos que a nossa entrevista fluísse de forma natural, em tom de conversa, mas, ao mesmo tempo, sem perder de vista os objetivos de nosso trabalho, optamos pela entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista possibilita espaço para o entrevistado se expressar

²⁴ Cf. SIED//MEC – Censo escolar 2004 (Dados Finais), de um total de 154.468 professores em exercício no Rio Grande do Sul 70.001 são estaduais, e, na nossa região administrativa, num total de 6.563, 3.154 são estaduais.

²⁵ COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.53.

²⁶ Ver em BOLÍVAR, (Org.), *Profissão professor...*

²⁷ O primeiro contato foi telefônico indagando-as sobre sua disponibilidade para participar da pesquisa, uma vez que a sua contribuição não deveria tornar-se um contratempo no seu cotidiano.

²⁸ THOMPSON, *A voz do passado...* p.254 –278.

mais livremente e, ao mesmo tempo, possibilita ao pesquisador introduzir mais perguntas caso sinta necessidade.

Novamente seguindo a orientação de Thompson, tínhamos em mente que as perguntas não deveriam assumir uma característica genérica – como, por exemplo: fale sobre sua vida de professora –, mas perseguir os pormenores, serem mais específicas, contemplar os objetivos da pesquisa e permitir que a fala fluísse. As perguntas da entrevista foram concebidas de forma a trazerem elementos que contemplassem a formação das professoras, a sua atuação em sala de aula e para sua vida na aposentadoria.

As entrevistas foram feitas em três etapas: primeiro, as professoras falaram sobre questões envolvendo escolha profissional, formação e atuação; num segundo momento, preencheram lacunas que haviam ficado da primeira entrevista e narraram sobre as suas vidas após a aposentadoria, momento em que também colhemos mais informações que as qualificassem, como origem, situação econômico-social, família; por fim, as professoras receberam uma cópia do texto com suas falas e puderam incluir novas informações. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente²⁹ para, após, serem analisadas.

Algumas questões de memória

Um trabalho que acompanha a trajetória de vida docente está ancorado na memória. Por isso, julgamos ser necessário explicar que compreensão de memória está subjacente ao nosso trabalho e que conhecimentos sobre ela nos servirão de base. Foram esses conhecimentos que nos orientaram desde a formulação da entrevista, sobre questões mais técnicas (gravação, transcrição) até conceitos mais abrangentes que permanecerão como referências ao longo do trabalho.

A memória, tomando um conceito mais orgânico, é tida “como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou o que ele representa como passadas”.³⁰ Diehl³¹, servindo-se do significado atribuído por

²⁹ Em alguns momentos, quando as professoras passaram a contar determinadas situações diversas ao tema e que se alongavam, suprimimos e indicamos entre parênteses o assunto.

³⁰ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

Benjamim³², qualifica a memória como experiência consistente que possui contextualidade e maior concretude que a lembrança.

Félix³³ lembra que “Mnemosyne, a memória em grego, era uma deusa identificada como mãe das musas e das divindades responsáveis pela memória e inspiradora da imaginação criativa dos artistas e dos poetas”. Porém, ainda segundo Félix, já na sociedade grega a voz do poeta mítico foi sendo substituída pela do historiador, cuja função era recuperar a memória dos mortos, do passado, para os vivos.

Mais recentemente, nas últimas décadas, temos assistido ao uso disseminado da memória em pesquisas das ciências humanas e sociais. Esse impulso ocorre especialmente com a chamada “nova história”, por ela dar conta – juntamente com novas fontes – das particularidades, dos sentimentos, dos sonhos, ou revelar aquilo que as explicações macro sufocavam. Foi assim que as experiências e as vidas das pessoas comuns – a sua voz – passaram a ser utilizadas como matéria-prima nas mais diversas pesquisas, como é o caso das experiências das professoras entrevistadas.

Apesar de certa essa idéia, Thompson³⁴ apresenta, por meio de uma vasta pesquisa, inúmeras experiências nas quais o uso da memória e da tradição oral para revelar o passado é tão antigo quanto a própria história. Nesse sentido, é preciso ter em mente que aquilo a que assistimos nas últimas décadas revela não a descoberta do uso da memória mas a sua expansão pelas possibilidades de pesquisa que ela engendra nesse novo momento das ciências. Há, ainda, uma maior eficiência e disponibilidade de instrumentos e técnicas ao alcance do pesquisador. Também, foram se acumulando ao longo dos anos conceitos, análises e teorias acerca da memória, conhecimentos esses necessários às pesquisas que adentrem nessa temática.

Um desses conhecimentos refere-se à dimensão coletiva da memória, que, para Halbwachs, deve ser entendida em relação ao grupo, ou seja, o “eu” que rememora deita raízes em laços sociais. Nesse sentido, registra Halbwachs:

Não basta reconstruir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos

³¹ DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representações*. Bauru: Edusc, 2002. p. 116.

³² BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas)

³³ FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 1998. p.37.

³⁴ THOMPSON, *A voz do passado:...*

outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.³⁵

Entretanto, memória coletiva não significa que todos os membros de uma coletividade, de um grupo – no caso os professores –, tenham as mesmas lembranças, as quais dependem do lugar que a pessoa ocupou, das relações que manteve, inclusive com outros grupos. Quando falamos em memória coletiva, no caso do nosso objeto de pesquisa, entendemos que, como classe profissional, possuem um passado que os identifica como portadores de um saber, de uma identidade. Das diferenças dos contextos de atuação, das relações estabelecidas, das expectativas em relação ao magistério delineiam-se as singularidades.

O tempo e o espaço também são categorias importantes para compreendermos a memória. A vida não acontece no vazio, por isso, ao rememorarmos, sempre “retornamos” aos lugares que ocupamos, que nos são familiares, que carregam sentidos, significados. A outra categoria, o tempo, na concepção de Halbwachs, tem relação com a duração dos grupos, o que significa que “a memória de uma sociedade se estende até onde ela pode – quer dizer, até onde atinge a memória do grupo de que ela se compõe”.³⁶ Introduzimos, ainda, no tempo a idéia de retorno a determinado tempo, a determinado dia, época.

Entender, por meio das dimensões tempo e espaço, a trajetória das professoras significa voltar às salas de aula, “ao canto” onde se preparavam os conteúdos, ao caminho da escola, aos diferentes momentos da carreira, às primeiras experiências, ao tempo de estudante, aos velhos currículos. Todavia, essa volta por meio da memória deve ser entendida na sua dinamicidade, isto é, o que será rememorado pelas professoras carrega toda uma gama de vivências, de experiências posteriores aos fatos rememorados. Nesse sentido, dizemos que a memória é permeada pelo presente. Reconstituímos o nosso passado com o olhar de hoje, não sentindo jamais as sensações, as emoções, os sofrimentos tal como ocorreram. Além disso, o que esperamos do amanhã também se faz presente, porque também somos a esperança que temos.

Assim, pelas possibilidades de usos do passado, a memória, por meio da história oral, tornou-se um campo multidisciplinar. A vida das pessoas de todo tipo passou a ser

³⁵ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006. p.39.

³⁶ HALBWACHS, *A memória coletiva*, p.105.

mobilizada para a construção do conhecimento nas suas mais diversas áreas. Desde a década de 1980, especialmente com o impulso em países europeus, a educação vem adentrando por esse campo. Irradiações desses estudos chegaram aos mais diversos centros, despertando, também a partir de seu contexto, vontade de conhecer mais acerca dos sujeitos que fazem a educação. Esse novo enfoque juntou-se aos estudos já consagrados da área – metodologias, aprendizagem, avaliação – e a outros também mais recentes, como indisciplina e cidadania e tem se revelado bastante importante na medida em que, vinculado à história da educação – a qual se constitui como um dos seus fundamentos –, tende a produzir novos conhecimentos às ciências da educação, base imprescindível à formação e à prática docente.

História e memória, embora nos remetam diretamente ao passado, não são a mesma coisa. A história configura-se como um campo do conhecimento que se serve de teorias, de métodos, de fontes, de pistas, as quais vão auxiliar no esforço intelectual do historiador para a produção do conhecimento histórico. “A partir da operação particular de transformar vestígios em dados de pesquisa, o historiador/pesquisador produz um discurso, uma narrativa que constitui sua leitura do passado”.³⁷ É nesse ponto que devemos localizar a memória. Ela não é a história, propriamente dita, mas ela é uma importante fonte, que funciona como documento, como indício. Sobre esses há que se produzir significados, leituras do passado.

Quando o foco de uma pesquisa mira experiências, vivências de pessoas no passado, a memória é a fonte por excelência.

A estrutura textual

Dependendo do enfoque que se quer dar à pesquisa, a memória vai servir como complemento para outras fontes ou ser tomada como referência principal. No nosso trabalho pensamos nesta última possibilidade, isto é, a memória das professoras deve nos orientar na condução do próprio trabalho de pesquisa. Por isso, pensamos na estrutura da dissertação de forma a dar evidência a essas memórias, contemplando-as enquanto fonte e

³⁷ STEPHANOU; BASTOS (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, p. 417-418.

indício capaz de possibilitar a produção de sentido a partir do esforço de interpretação e do trabalho metodológico.

No primeiro capítulo da dissertação apresentaremos as transcrições das entrevistas realizadas com as professoras, que se encontram aí em estado de fontes reveladoras de seu potencial e de seus limites; enquanto conteúdo, permitem ao leitor uma aproximação, um contato com as histórias de vida e memória das professoras. Ao longo do trabalho sempre nos remeteremos a esse capítulo. Essa opção possibilita que mais livremente o leitor realize sua própria interpretação, sua contestação, seu olhar diferente ou corroboração. Ao mesmo tempo, configura a importância do exercício metodológico a partir de fontes orais, evidenciando como a memória pode ser trabalhada.

O que vem a seguir é uma tentativa de respondermos aos objetivos a que nos propomos no início do trabalho. São mais três capítulos, cada um representando seu respectivo objetivo.

No segundo capítulo iremos buscar subsídios para a escolha profissional das professoras. Com base em suas falas, buscaremos as motivações que pesaram na sua opção pelo magistério, evidenciando se essas motivações são de ordem intrínseca ou extrínseca, o peso das questões contingenciais, como atuou o gosto por ensinar, enfim, as influências que pesaram nessa escolha. Antes disso, julgamos necessário mostrarmos como se deu a constituição do trabalho docente, enquanto importante campo de atuação profissional feminino. Também serão contemplados neste capítulo o contexto de socialização das professoras e seu itinerário formativo.

A seguir, no terceiro capítulo, a análise é sobre a atuação do professor. A intenção, aqui, é acompanhar as concepções acerca do aluno, suas visões acerca da aprendizagem, a importância da experiência do trabalho em sala de aula na construção de conhecimentos e aprendizagem docente, enfim, os saberes que se constroem no decorrer da carreira profissional. Tudo isso sem perder de vista que todas essas aprendizagens não se restringem essencialmente à vida profissional, mas envolvem também as experiências pessoais, as quais devem ser entendidas considerando toda sua história de vida, que de certo modo é anterior à de professor. Também procuramos contextualizar essa atuação, a qual se dá especialmente sob o período ditatorial. Essa conjuntura política se reflete na educação enquanto concepção pedagógica e enquanto diretrizes políticas.

Finalmente, no quarto capítulo chegamos ao “hoje” das professoras. Nele vamos acompanhar o que ocupa os dias dessas professoras, observando em que medida ocorre o afastamento em relação à escola e, ainda, ao sistema educacional como um todo, isto é, legislação, formação. Também analisaremos a impressão que as professoras aposentadas têm da situação atual da educação servindo-nos da sua própria trajetória e da sua visão do passado. A idéia é, com base nos elementos das falas das professoras, acompanhar e compreender as suas trajetórias contextualizando-as, isto é, partindo das suas falas, vamos passando pela história da educação, pelas concepções pedagógicas, pelos valores profissionais.

Respeitando a singularidade das memórias das professoras, levantaremos pontos dentro daquelas dimensões que pontuamos inicialmente – escolha, formação, atuação, aposentadoria – no grupo restrito da nossa pesquisa, sem a pretensão de construir um modelo explicativo para essas questões ou de ampliá-las ao universo docente.

O que fazemos é acompanhar como essas questões foram se desenvolvendo na trajetória das professoras participantes da nossa pesquisa. Pensamos, porém, que a produção de sentido extrapola esse grupo, na medida em que os professores, ao longo de sua carreira, vão construindo uma identidade profissional e, como tal, a memória de uma professora carrega vivências, saberes que também foram experimentados por outros professores. Arroyo afirma que

revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar, ou nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-se, sobretudo, com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas.³⁸

Rememorar, para as professoras participantes da pesquisa, significa um momento de reconstrução/desconstrução dos sentidos de suas vidas profissionais, uma oportunidade de reflexão sobre sua atuação. Para outras professoras poderá representar identificação de vivências próximas, experiências, dificuldades, reconhecendo-se enquanto grupo profissional. Pode, ao mesmo tempo, revelar diferença, estranhamento, uma vez que o conhecimento de si também se dá pela alteridade.

³⁸ ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 14.

2. A OPÇÃO PROFISSIONAL PELA DOCÊNCIA

Neste capítulo objetivamos localizar e entender as razões pelas quais as professoras entrevistadas optaram pela docência, buscando contextualizar essa opção, especialmente acerca da história da educação, e perceber as motivações que as conduziram ao magistério. Também enfocaremos sua formação.

Começamos tratando dos principais momentos que conduziram à constituição da docência como uma profissão passível de ser escolhida e vivida pelas professoras e que representa um importante campo de trabalho para as mulheres. Em seguida, procurando elementos nas falas das professoras, visamos conhecer as explicações que elas nos dão para justificar sua opção pela docência. As suas escolhas e a sua formação devem ser contextualizadas. Nesse sentido, devemos contemplar também o contexto em que isso se dá.

2.1 A constituição da docência como profissão

O objetivo deste subtítulo é mostrar como a docência foi se constituindo como uma profissão com atribuições, valores, saberes e formação próprios e tornou-se um importante campo de trabalho, especialmente para as mulheres. Esse é um texto mais histórico-reconstrutivo da profissão, portanto, não nos reportaremos às falas das professoras, mas é importante para que, na seqüência do texto, venhamos a entender as suas concepções e valores.

O trabalho docente, a noção de professor, veio se constituindo ao longo do tempo e, como atividade social, sempre aparece permeada pelas grandes linhas que caracterizam a história dos diferentes períodos e sociedades onde é exercida. Segundo Costa, a “constituição da profissão docente está relacionada à idéia de educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas para que os indivíduos empreendam tanto sua trajetória pessoal quanto sua participação no projeto coletivo das sociedades.”³⁹

A educação não se constituiu sempre de forma sistemática formal. Nossos ancestrais apreendiam sua cultura pela simples vivência cotidiana, e as normas, os valores e os conhecimentos do grupo inscreviam-se na tradição e eram passados às gerações de forma mais natural, assistemática.

A atividade educativa sistemática, que iria ocorrer mais tarde, enseja diferentes perspectivas de ação docente. O *status* dessa atividade está muito ligado ao *status* do trabalho como um todo. Cícero, em *L'orateur*, escreveu em plena sociedade clássica: “A profissão de professor não é digna de um homem de certa categoria.”

A partir da Idade Moderna e do desenvolvimento industrial capitalista, a educação passou a ter mais importância. Costa⁴⁰ lembra que essa nova configuração que a educação vai assumindo está relacionada às mudanças na forma de encarar o homem, o mundo e o próprio trabalho (ética protestante). A sociedade começa a se tornar mais complexa e, para inserir-se nela, há que se adquirir alguns valores e conhecimentos – *aquisição de civilidades*. A infância começa a ser vista de forma diferente, como uma fase distinta da vida em que deve haver a preparação para a fase adulta; assim, a importância e o poder dos professores aumentam à medida que vai crescendo a demanda pela escola e a educação passa a ser vista como possibilidade de inserção e mobilidade social.

Foram transformações que ocorreram ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX e que atuaram no sentido de dar à profissão docente a feição que nos é familiar hoje. Essas transformações trabalharam também no sentido de constituir, para essa profissão, normas e valores a que os professores vão aderindo e que atuam na produção da identidade docente. Também foram se delineando nesse período os conhecimentos, as competências, enfim, aquilo que é necessário saber para ser professor.

³⁹ COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.63.

⁴⁰ Idem, p.74.

De acordo com Nóvoa⁴¹, teriam sido quatro as etapas do processo histórico que configurou a docência enquanto profissão. A primeira é o exercício da docência em tempo integral, ou, ao menos, como atividade principal de uma pessoa. Isso gerou maior envolvimento com a educação e atuou na constituição de saberes, normas e valores específicos para essa profissão. Como, nesse momento, grande parte da educação era desenvolvida nas congregações religiosas, muitos desses valores e normas tinham uma clara influência religiosa.

Em seguida, veio o estabelecimento de um suporte legal, o que se deu, basicamente, com o enquadramento estatal. Com isso, os professores transformam-se num *corpo do estado*, mas, por sua vez, ganham maior autonomia e a instituição de uma autorização para ensinar, a *licença*: base legal para a sua atuação. A autorização era dada mediante algumas exigências, que, além de conhecimento e idade, incluíam itens comportamentais e morais. Nesse sentido, o enquadramento estatal reafirmou muitos dos ideais religiosos da profissão docente.

A formação específica ocorreria depois e estaria ligada ao “desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente”.⁴² Durante muito tempo a escola normal destacou-se nesse papel. Por fim, já no século XX a última fase da profissionalização docente deu-se por meio das associações nas suas diferentes formas – sindicatos, confederações –, a partir dos quais se partiu em busca de melhores salários, maiores garantias e direitos, planos de carreira⁴³...

Ainda no final do século XIX, as mulheres começaram a tornar-se parte importante do pessoal docente, fato que contribuiu para a desvalorização relativa dessa profissão. Nos dizeres de Nóvoa:

[...] os obstáculos às reivindicações de melhoria de padrão de remuneração econômica advêm do fato de que o salário da mulher é visto como uma espécie de renda suplementar e não principal já que o lugar das mulheres na hierarquia social é determinada pelo status do marido. A feminização é mais um dos elementos a ser considerado ao se analisar os projeto de ascensão dos docentes na hierarquia sócio-profissional. A posição que eles ocupam na sociedade é ambígua, também, na medida em que, devido às características de suas funções,

⁴¹ NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 20.

⁴² NÓVOA, *Profissão professor*, p.18.

⁴³ O caso do Cepergs – Sindicato é um exemplo. Fundado em 1945 como Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul, transformou-se num referencial de luta e protesto dos professores a partir da década de 1970.

situam-se ao lado de médicos e advogados e, no que se refere à sua renda, ao lado dos artesãos.⁴⁴

Por outro lado, características femininas, como afetividade e dedicação, são reivindicadas como necessárias e intrínsecas à atividade de educar. Junto aos que defendem a profissionalização do magistério temos, a partir da ampliação das funções da escola, a reafirmação de atribuições mais próximas ao cuidado. Nesse sentido, a participação da mulher é vista positivamente como possibilidade de qualificar a educação:

Cabe, pois, ver a feminização do ensino, não como proletarização, mas como possível mudança qualitativa baseada na educação em valores próprios das mulheres e como influência positiva de suas “maneiras de ser e estar” na cultura profissional dos centros de ensino.⁴⁵

Como profissão, o magistério foi um dos primeiros campos a se abrir para as mulheres. Por sua aproximação com o cuidado de crianças, com a maternidade, com a educação dos filhos, foi tolerada e, depois, até aprovada pelo ranço paternalista da sociedade. Afinal, como bem esclarece Marisa Costa, “quem se ocupa em conduzir os filhos no lar, certamente, também pode se ocupar da formação dos filhos de uma nação (a pátria), ajudando-os a se tornarem cidadãos.”⁴⁶ A feminização do magistério é fenômeno do século XX. Para jovens de classe média, a docência despontava como a possibilidade de fugir dos limites dos trabalhos do lar e tinha, ainda, aprovação social e delas próprias, que portavam também os valores culturais de seu meio.

A mulher brasileira somente teve acesso à educação no século XIX; antes disso apenas os meninos freqüentavam a escola. Em 1827 foram criadas escolas de primeiras letras para meninas, com o que também surgiram vagas para professoras primárias. Para instruir essas professoras foram criadas as primeiras escolas normais, que passaram a ser muito procuradas pelas mulheres, pois, sendo o ensino secundário propedêutico e sendo permitido o curso superior somente aos homens,

⁴⁴NÓVOA apud COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.80.

⁴⁵BOLÍVAR, *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*, p. 81.

⁴⁶COSTA, *Trabalho docente e profissionalismo*, p. 160.

a escola normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, senão a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário. Ela abrigou tanto mulheres que pretendiam lecionar efetivamente como outras que buscavam apenas dar continuidade aos estudos e adquirir boa formação geral antes de se casarem.⁴⁷

O número de mulheres que se dedicam ao magistério começou a aumentar desde o final do Império e, a partir de 1935, quando se têm dados numéricos mais precisos, o magistério já se caracterizava como uma profissão feminina. Para isso também há que se considerar o fenômeno da urbanização, da industrialização e uma maior preocupação com a educação, juntamente “com características culturais próprias da constituição histórica da mulher como ser social que permitiram a consolidação desse perfil do professorado.”⁴⁸

Há ainda outros fatores que atuaram como facilitadores na condução das mulheres ao magistério: o papel desempenhado pela escola normal; todo um ideário em torno da vocação, somado às ditas “habilidades” femininas; a saída dos homens desse mercado de trabalho e também a possibilidade de salários iguais.⁴⁹ O ideário de vocação é anterior à feminização do magistério e está ligado ao vínculo religioso que desenhou essa profissão antes de ela passar para a esfera estatal. Assim, o ideário de vocação

foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação.⁵⁰

A possibilidade de trabalhar apenas meio turno também exerceria peso na atração das mulheres ao magistério, pois possibilitaria a conciliação com as tarefas domésticas e, nesse caso, o salário da professora serviria para complementar a renda da família.

Com o passar dos anos o discurso científico e as teorias sociológicas e psicológicas passaram a ser incorporadas ao discurso pedagógico; a “professorinha” foi dando lugar à

⁴⁷BRUCHINI, Cristina; AMADO, Tina. *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*. São Paulo, fev. 1988. p.5. (Cadernos de pesquisa, 64).

⁴⁸ HYPÓLITO, Alvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997. p. 54-55.

⁴⁹ Idem, p. 56.

⁵⁰BRUCHINI; AMADO. *Estudos sobre mulher e educação:...*, p.7.

educadora. Sua missão é “fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes.”⁵¹ De caráter mais amplo, essa concepção foi se constituindo especialmente nas décadas de 1930/1940. O desenvolvimento do sistema educacional também fez surgir a oportunidade de melhor qualificação profissional, as “especialistas”, o que iria representar, também, uma possibilidade de ascensão profissional.⁵²

O ideário em torno da professora nessas décadas também deve ser entendido dentro do momento histórico de afirmação do nacionalismo, no qual a construção do cidadão que se quer reafirma a importância do trabalho desempenhado pela mestra. Conforme Ficher⁵³, as revistas pedagógicas que circulam reforçam alguns valores e posturas que a mestra deve ter, juntamente com sua missão: “[...] ‘mestre humilde e ignorada’, que tem uma missão a cumprir aqui na terra: ‘salvar almas para Deus e formar cidadão para a pátria’.”⁵⁴ Segundo a autora, a partir de 1960 já seria possível perceber uma diminuição na quantidade de textos enaltecendo a mestra.

A adoção de uma concepção pedagógica tecnicista nas décadas de 1960/1970 iria encaminhar a atividade docente para uma ênfase mais profissional: assim, aquelas qualidades requisitadas primeiramente, como afeto, candura, deveriam passar para segundo plano. Agora, a mestra deveria ceder lugar à “profissional do ensino”. A professora deveria ser alguém que dominasse métodos, técnicas, para serem aplicadas em sala de aula de forma planejada.

A idéia de profissionalismo tornou mais propícia a reivindicação por melhores salários e melhores condições de trabalho. A nova figura que iria surgir era a da professora sindicalizada, capaz de protestar e de ir às ruas expressar seu descontentamento.⁵⁵ É a professora que vai à universidade, é a mulher que assume uma casa.

A decantada pouca atenção das professoras para com seu salário – desatenção estimulada por décadas de associação do trabalho docente ao sacerdócio, e à

⁵¹ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres da sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p.472.

⁵² Idem, p.472.

⁵³ FISCHER, Beatriz Dautt. A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). In: STEPHANOU; BASTOS (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, p. 324-335.

⁵⁴ REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, n. 64, set. 1959, p.15. Esta revista, que foi publicada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul de 1951 a 1970, tinha circulação também fora do país. Uma das professoras, Isabella, utilizava-a como principal referencial para sua qualificação e também para preparação das aulas.

⁵⁵ Na década de 1970 surgiu o Cepergs e foi criado o Estatuto do Magistério do Rio Grande Sul.

maternidade – implodia. Cada vez mais o salário das mulheres era peça fundamental para a sobrevivência familiar; cada vez mais buscavam o magistério jovens que efetivamente necessitavam exercer a profissão para se sustentar ou sustentar dependentes...⁵⁶

Entretanto, esse movimento também não ocorre sem resignação. Aderir a ele significa pôr em questão um arsenal de referenciais que, ao longo dos anos, foram constituindo a docência. Ser professora, nesse momento, implica também carregar os *genes* que desenharam esse profissional, que atribuíram sentidos e significados à sua ação e formaram a sua imagem. “Não é possível romper abruptamente com uma identidade profissional forjada durante todo um processo de socialização profissional e tradição histórica.”⁵⁷

Independentemente do contexto, do período e do gênero que a conduz, existem algumas características que são inerentes à atividade de educar: o envolvimento entre pessoas, a relação com o conhecimento, a importância social. O trabalho docente possui algumas características que o definem como uma profissão específica, mas um dos aspectos que mais se destacam é o fato de ser um trabalho que envolve especialmente relações humanas.

Como permeado de relações humanas, o trabalho docente deve considerar, ainda, a afetividade, a emoção, não somente no sentido de querer bem, mas a sensibilidade que se espera que todo o professor tenha para captar as necessidades dos alunos. Tardif⁵⁸ considera o trabalho docente como um “trabalho interativo”, pois põe em relação um trabalhador (humano) com outro ser humano.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais do que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. Em suma, a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho...

A atividade docente alicerça-se na formação das pessoas, desde os níveis mais elementares até os mais altos; a ela cabe (juntamente com a família, os meios de

⁵⁶LOURO, In: DEL PRIORE (Org.). *História das mulheres no Brasil*, p.472.

⁵⁷BOLÍVAR. *Profissão professor...*, p. 71.

⁵⁸TARDIF; LESSARD. *O trabalho docente...*, p.23.

comunicação, a vida social) o contato com o conhecimento de forma sistemática e, a partir dele, o desenvolvimento de valores, atitudes, aquisição de cultura. A vida escolar deve proporcionar às pessoas condições para a sua inserção social, econômica, política, cultural e profissional.

Exercendo essa atividade dia após dia, os professores vão incorporando e assumindo valores, desenhando sua identidade profissional, desenvolvendo sua profissionalidade, no dizer de Sacristán⁵⁹. Essa profissionalidade se desenvolve na medida em que os professores desempenham um trabalho definido, com características, exigências, *status* e formação específicas. Sacristán⁶⁰ entende profissionalidade como aquilo que é específico na ação docente, isto é, “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Podemos, pois, dizer que são as marcas do ofício que se exerce, as características que passam da profissão à pessoa.

Pelo exposto, percebemos que a constituição da profissão docente não se dá por superação de etapas, mas pela sua transformação – a qual carrega consigo o novo, juntamente com elementos da sua antiga configuração. Da mesma forma, deve ser entendida com base num contexto histórico maior, no qual valores como profissão, educação, condição feminina também vão assumindo novas configurações.

Não podemos esquecer que a dinâmica histórica é constante, de modo que podemos considerar que a docência chega, em pleno século XX, como uma profissão com exigências, saberes e valores⁶¹ definidos. Como campo profissional, apresenta-se em expansão, na medida em que nesse século – no Brasil, a partir de meados dele – iria ocorrer a ampliação da escola e, conseqüentemente, a necessidade de professores. Somando-se influências morais, condição feminina e questões pessoais, muitas jovens elegiam (e elegem), em virtude de motivações diversas e particulares, serem professoras.

⁵⁹SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA (Org.). *Profissão professor*, p.65.

⁶⁰SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA (Org.). *Profissão professor*, p.65.

⁶¹A partir das décadas de 1980/1990, especialmente, a docência vem passando por uma série de questionamentos, redefinição de valores e, mesmo, certa dúvida acerca do papel desempenhado pelos professores. Esse período extravasa nossa delimitação e não vamos discuti-lo. Seria bastante interessante, e com certeza, elucidador para os professores estudos desse novo momento; para isso os métodos orais que contemplam a voz dos professores devem ser valorizados.

2.2 A opção profissional pela docência

É num contexto que envolve a expansão da educação e a profissionalização docente, ao lado da permanência de influências morais e de um ideário acerca da docência, que abarca valores como o cuidado e a virtude, que devemos entender e localizar a opção profissional das professoras que participaram de nosso estudo.

Para darmos conta desse subtítulo nos voltaremos às suas falas procurando as motivações para terem se tornado professoras. Responderemos, assim, ao primeiro objetivo a que nos colocamos, o qual envolve as motivações intrínsecas e extrínsecas que levaram essas mulheres a escolherem como trabalho o magistério.

As professoras entrevistadas dedicaram grande parte de suas vidas ao trabalho, porém não é somente pela questão do tempo que o trabalho foi tão importante em suas vidas. O trabalho docente representou (e representa) uma dimensão de sobrevivência na medida em que, para a maioria delas, é desse trabalho que proveio o seu sustento e de suas famílias; ainda, esse trabalho adquiriu uma dimensão de realização a partir do sentido que elas lhe atribuem, o qual consideram de alta relevância social. E é pela importância que o trabalho assume na vida das pessoas que o momento de sua escolha se reveste de sentido especial: que carreira seguir? Essa dúvida atormenta ou empolga milhares de jovens, os quais contam com a possibilidade de escolher dentro de determinados limites/variáveis (aptidões pessoais e condições socioeconômico-culturais...) a carreira que desejam seguir.

Afora os que passam pela importante dúvida, ou certeza, da escolha profissional e aqueles que, já trabalhadores, passam a questionar suas escolhas, devemos lembrar, ainda, que para muitos a vida profissional vai sendo construída a partir de ocupações, trabalhos, que se vão apresentando.

Assim, a questão real de escolha não se coloca para todos, embora se faça presente na fantasia de todas as crianças. “Eu, por exemplo, queria ser médica, depois me perdi em meio a tantos ‘ser’ que queria ser.” As meninas de hoje querem ser modelo; as meninas do tempo das avós queriam ser donas de casa ou professoras, conforme pesquisa realizada em

1950, a qual apontou que os pais desejavam que as filhas fossem donas de casa (31,70%) e professoras (25,20%).⁶²

São múltiplas as razões para tomar o caminho desta ou daquela profissão: interesse – no sentido de identificação, gosto –, aptidão, questões contingenciais externas (financeiras, familiares...) e, mesmo, a não-escolha é uma opção. Nas falas das professoras podemos identificar a presença dessas variáveis quando buscam as razões para terem seguido o magistério. Geralmente, não é uma única motivação, pois uma de caráter mais interno pode vir associada a outra de caráter mais pragmático e que representa o dueto oportunidade/possibilidade. Essas motivações internas e motivações externas confluem no sentido de determinar a entrada na profissão, embora, no caso da professora Maria, seja possível perceber a assunção de que a opção pela docência decorreu de uma motivação externa, contingencial.

Diferentemente, a professora Maria Eulália procura enfatizar as motivações internas que a conduziram ao magistério. Ao longo da sua fala encontramos enfaticamente a menção à vocação. Ela nos fala, ainda, da admiração a uma antiga professora que lhe teria despertado esse interesse desde a infância, embora por várias vezes lembre que a sua grande vontade mesmo era estudar e ser professora de música, o que não fez porque não teria condições materiais e de acesso.

Nesse caso, pensamos que, ao fazer isso, ou seja, enfatizar as motivações intrínsecas para ter tomado esse caminho profissional, a professora empreende uma busca por motivações mais profundas para ter se tornado educadora, as quais, nesse sentido, qualifiquem e justifiquem a sua opção. Isso nos fica mais evidente quando consideramos que a sua entrada no magistério deu-se por uma questão quase fortuita. Ao acompanhar uma amiga que prestaria vestibular, ela resolveu também fazê-lo e, obtendo aprovação, acabou cursando.

Maior ênfase nas motivações internas também encontramos nas professoras Isabella e Vera. Na primeira adquire primazia a vocação, o gosto pelo magistério; ela tinha a intenção de ser professora desde pequena e fez seu caminho no sentido de realizar essa vontade. Por sua vez, a professora Vera parecia ter bem claro na sua juventude o objetivo

⁶²SUGIMOTO, Luiz. Acervo mostra como era a vida nos velhos tempos. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 17 a 23 mar. 2003, Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/marco2003/ju206pg06.htm>. Acesso em: 14 mar. 2007.

de ser professora, pois sentia atração pelo ensinar, de modo que fez sua trajetória formativa com essa orientação bem clara. Além disso, percebemos a influência de uma questão mais prática, pois a professora considera que o magistério lhe garantiria um trabalho relativamente rápido, uma carreira e, assim, sua independência. Sua fala ainda revela uma restrição à participação da mulher no mundo do trabalho e a sua condução para os ditos “trabalhos femininos”, dentre eles a docência.

Diversamente, ao passarmos para as falas das professoras Cláudia e Maria percebemos maior peso nas questões contingenciais. Cláudia fez toda sua formação básica orientada para a medicina, todavia a dificuldade de passar no vestibular, somada ao alto custo desse curso, que os pais talvez não pudessem assumir, levou-a a repensar sua escolha. Ao fazer isso, a professora leva em conta a tradição familiar, na medida em que sua mãe e sua irmã mais velha eram professoras, e, ainda, sua condição feminina, considerando o magistério como uma “profissão melhor e mais propícia para a mulher”.

Para a professora Maria, que morava no interior, a possibilidade de estudar era o internato religioso, lugar onde permaneceu dos oito aos dezoito anos. Como não queria ser religiosa, optou pelo normal; depois, pelas relações de amizade e convivência já estabelecidas, também fez uma licenciatura. Diz que pensou em ser odontóloga, mas abandonou a idéia porque seus pais não teriam condições de pagar o curso; também tentou direito, mas não conseguiu passar no vestibular. Assim, ter se tornado professora decorreu de aceitar as coisas que se lhe apresentavam, ou seja, uma escolha na não-escolha.

Com base no que descrevemos, poderíamos dizer que as questões sociofinanceiras desempenharam papel predominante na escolha da profissão pela docência, no entanto depreendemos da fala dessas professoras algo menos simples que isso. Notamos que essa variável externa vem acompanhada da busca de uma motivação mais profunda, mais expressiva e que melhor qualifique a opção pela docência. Isso está muito ligado à própria constituição da docência como uma profissão gestada em meio a valores que envolvem ética, cuidado, doação. Certamente, é difícil para uma professora aceitar que esse caminho foi tomado em decorrência de motivações práticas da vida, o que não seria condizente com uma profissão tão “nobre”.

Assim, ao rememorar essas vivências, as professoras empreendem um esforço não apenas para reconstituir, mas, especialmente, para dar um sentido a essa opção, que, afinal, iria desenhar toda uma trajetória de vida. A tendência é minorar as frustrações e encontrar a realização dentro da carreira que lhes foi possível seguir.

Eu fui adiante, se apresentavam as coisas pra mim e eu fui, sem muito questionamento. Mas segui e deu certo... (...) Como profissional professora, me sinto realizada, sim. Temos que saber viver daquilo que se faz, ou seja, viver dentro dos padrões que a remuneração condiz quando se escolhe trabalhar como professor ou qualquer outra profissão. (Maria)

Foi por eliminação: tal coisa eu não faço porque é muito difícil, muito oneroso, meus pais não tinham condições também de me sustentar numa faculdade de medicina e eu acabei, então, virando professora. Claro que gostava e gosto, continuo a ser. Mas eu pensava inicialmente: vou fazer estudos sociais, vou lecionar e vou fazer vestibular pra medicina. Mas eu tinha que lecionar o dia inteiro, não tinha... E aí trabalhando, lecionando, eu acabei gostando e eu acabei me aposentando como professora, não houve... Nunca me arrependi. (Cláudia)

No mesmo sentido, a identificação, o gosto, a vontade de ser professor podem vir associados a questões culturais e, mesmo, a questões práticas da vida. A predominância de um sobre o outro depende das condições individuais e das circunstâncias.

Vamos começar pelas motivações intrínsecas. Falamos aqui de vocação, de atração, de gosto. Essa motivação aparece nas falas das professoras Vera, Isabella e Maria Eulália, que falam em vocação não no sentido de um chamamento transcendental, mas como uma atração, uma identificação por determinado trabalho. No caso de Maria Eulália podemos incluir, ainda, um ideário de missão, doação. Essa atração, essa identificação, são traduzidas em gostar, em querer, sentimentos não descobertos no momento em que se coloca a decisão a respeito da carreira profissional, mas que vão sendo gestados desde a infância.

[...] desde pequena queria ser professora para puxar as orelhas das crianças... Queria ser professora. Era interna no Notre Dame. Aí queriam que eu ficasse freira. Aí estudei pra freira também, mas sempre com a intenção de ser professora. Ah, eu achava tão bonito a gente educar as crianças, saber, ensinar. (Isabella)

Percebemos que essa atração resulta também de um olhar romântico sobre essa profissão, o qual está ligado à nobreza desse trabalho, à sua importância social, à beleza de ensinar, a uma imagem idealizada do mestre. Nesse caso, atuam razões subjetivas que correspondem a um imaginário pessoal e social acerca da profissão docente. Esse imaginário pode induzir a essa profissão ou contribuir para a sensação de ser “vacionado” para determinado trabalho.

É isso que depreendemos da fala da professora Vera, cuja identificação com a docência assumiu um caráter bastante estreito, como se estivesse destinada a ser professora, como se possuísse o dom de ensinar. Essa sensação de ser vocacionada, destinada à docência, gerou-lhe bastante segurança quanto à decisão de se tornar professora, embora ela também tenha levado em conta a independência financeira que a carreira lhe proporcionaria:

Então eu escolhi. O meu pai me disse: “O que que tu quer?” “Ah, eu quero ser professora.” Queria. Eu sempre gostei, adoro ensinar, até hoje. Pra mim, entrava dentro da sala de aula era outra dona Vera. Os meus alunos, eu posso dizer até hoje, tinham paixão por mim... (...) Eu nasci pra ser professora. (grifo nosso) Eu adorava planejar uma aula... (...) eu sempre gostei de ensinar e eu via assim ó: meus alunos sempre aprenderam, eu tenho facilidade de ensinar...(Vera)

Noutro lado, a aproximação da docência à vocação revelou-se, no caso da professora Maria Eulália, com certa abnegação acerca da retribuição (material) pelo seu trabalho. Além da vocação, ela fala ainda que admirava muito uma professora de infância:

Pra gente, na época, o professor era um mestre, não era tia, prô. Era bonito mesmo. E daí eu não pensava em ser professor por isso, pra ganhar mais, mas, eu pensava assim: “Ah, ser professor é sinal de que a gente sabe muita coisa.” E eu via a relação que ela tinha com a gente na quarta série. Eu pensava assim: “Que bom...” Ainda mais eu que não tinha mãe, nem nada. Mas ela era boa e querida pra todos. Tenho os boletins até hoje. E eu pensava que eu queria ser igual a ela, isso na série...

Sempre me preocupei que o aluno viesse na aula..., não interessa o contra cheque... (...) Para você ser professora hoje, primeiro tem que saber que vai lidar com seres humanos... e olha, se tiver vocação melhor, porque daí você não mete dinheiro no meio. Agora, se você pensa muito em dinheiro não entre, não entre nessa, porque eu vi todos, porque em toda minha vida de magistério só vi gente chorando... (Maria Eulália)

Abnegação também foi citada pela professora Maria como uma das características necessárias a quem quer ser professor. Abnegar é sinônimo de renunciar, de sacrificar-se, de abster-se do interesse próprio.⁶³ Nesse caso, observamos que, para elas, o trabalho é mais do que um meio de vida e vai além da realização pessoal, de atuar no lugar que

⁶³FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário brasileiro Globo*. 29. ed. São Paulo: Globo, 1993.

escolheram, de fazer aquilo de que gostavam. Assume um caráter de missão, de contribuição social, de sacerdócio. Esse fato revela que muitos dos valores atribuídos à profissão docente, e que nasceram com amarras religiosas, ainda faziam parte do ideário docente de algumas décadas atrás. Ainda mais se considerarmos que a formação de três das professoras – Vera, Isabella e Maria – deu-se em escolas normais confessionais, as quais, certamente, reafirmavam muitos desses valores, e a professora Maria Eulália realizou a educação fundamental em internato gerido por instituição religiosa.

Vimos, anteriormente, que a opção pelo magistério das nossas professoras não se deu apenas em razão de um sentimento de identificação, de interesse, de vocação, mas por questões mais externas, contingenciais. Para Cláudia e Maria impôs-se a necessidade, ao longo da carreira, da criação desse sentimento, desse gosto; bem ou mal, é o magistério que garante a sua sobrevivência, por isso, elas tendem a permanecer nele diante das incertezas do mundo lá fora (mercado de trabalho).

Às vezes eu dizia: “Pô! mas o quê eu estou fazendo? Vou procurar outra coisa pra fazer, não vou me incomodar e talvez tenha um salário mais digno.” Mas, naquele tempo, assim como hoje o emprego era muito difícil, tanto pro jovem tanto pra aquele que tinha passado dos trinta, pior ainda. Ganhava pouco, mas era uma coisa certa, todo mês ali. Mas muitas vezes me frustrei – puxa vida! (Cláudia)

Nesse sentido, a tendência é minorar ou suportar as frustrações e recriar a escolha, atribuindo sentido ao trabalho que se realiza. Percebemos todo um processo de adquirir, de construir o “gostar” de ser professor. Notamos que, depois de estabelecidas como professoras, há a disposição de se considerarem a docência uma profissão que produz satisfação, o que está muito próximo da importância que se atribui ao trabalho que cabe ao professor.

Sempre gostava, e gosto, que ao invés de me chamar apenas pelo nome venha a professora antes, gosto porque ainda sou professora (CC – Secretaria da Ação Social). O nome em si não, não é tão gratificante quanto com o professor. Porque eu acho que ainda hoje, embora o professor nunca foi valorizado e hoje menos ainda, ele é o pilar de tudo o que fizemos. Se formos fazer uma casa e não fizermos o alicerce ela desaba. O professor é o alicerce. (Cláudia)

Além dessas variáveis mais internas que atuam para a entrada na profissão – ou para a permanência nesta –, temos de pensar nas questões mais contingenciais, que chamaremos de “motivações extrínsecas”. Antes de tratarmos delas temos de falar da questão da mulher. As escolhas dessas professoras podem ser localizadas no período entre as décadas de 1950 e 1970, quando o mercado de trabalho estava apenas começando a se abrir para as mulheres.

Essa condição, ser mulher, foi citada pelas professoras Cláudia e Vera como variáveis que pesaram na sua escolha profissional. Esta não aparece como a variável principal, mas adaptou-se ao desejo de construir uma vida para além do lar, adequado aos padrões culturais de seu meio.

Mas, no início, o pensamento inicial de ser professora veio de minha mãe. (Ela queria que a senhora fosse professora?) Não, ela nunca impôs nada aos filhos, uma vez ela disse: “Olha, você vai ser o que você quiser.” Mas como na época era a profissão melhor e mais propícia pra mulher eu acabei fazendo estudos sociais e, depois, dois anos de geografia. (Cláudia)

Porque na época era um curso muito bom, que dava uma formação bastante grande, dava uma segurança. E, naquele tempo, não era visado medicina, odonto... essas coisas assim, pra mulher. (Vera)

Entretanto, não foi apenas a condição feminina que atuou restringindo o espaço no campo profissional. O peso das questões contingenciais atua conjuntamente e influencia profundamente na hora da escolha profissional. Duas professoras declararam almejar profissões com maior prestígio sociofinanceiro, no entanto tinham claro que a sua condição socioeconômica e o processo seletivo constituíam-se num grande entrave ao acesso a estas. Dessa forma, optaram por um curso mais barato, mais fácil e de seleção menos competitiva.

Mas, como na época, e ainda é muito difícil passar num vestibular pra medicina e eu gostava muito de história e geografia, aí, eu vou fazer qualquer coisa de história e geografia... Foi por eliminação: tal coisa eu não faço porque é muito difícil, muito oneroso, meus pais não tinham condições, também, de me sustentar numa faculdade de medicina e, eu acabei, então, virando professora. (Cláudia)

Pensei em ser odontóloga. Na época, sei que seria muito difícil para os meus pais pagarem, aí deixei de lado. No fim da minha geografia, da minha plena, cheguei

a fazer um vestibular pra direito mas, como tinha física e matemática, que durante toda minha vida de estudo ficou em segundo plano – foi minha dificuldade – não passei no ponto de corte. Passei nas outras, maravilhosamente bem, senão, teria feito direito depois da geografia. (Maria)

A docência não foi escolhida, dessa forma, dentre algumas opções que se colocavam, mas correspondeu a uma opção possível e alcançável, quase numa posição conformista, deixando implícito um ideário de inferioridade e aceitação de um papel mais “fácil” e de menor prestígio social.

Não podemos deixar de mencionar também a socialização familiar como importante influenciadora da carreira profissional. A professora Cláudia tem mãe e irmãs na educação e a professora Maria influenciou a opção das irmãs mais novas.

Se pudessem escolher novamente hoje uma profissão a seguir, apenas três (Maria, Maria Eulália e Isabella) das cinco professoras seguiriam o magistério, e não há uma relação direta entre vocação e essa nova opção. Isso revela que, apesar de elas terem manifestado que gostaram de ser professoras e que reconhecem a importância do trabalho que realizaram, também consideram muitas dificuldades, frustrações, expectativas não alcançadas, sonhos não realizados.

As queixas das duas professoras (Vera e Cláudia) que não mais seguiriam o magistério aumentaram numa fase mais adiantada da carreira: a partir dos primeiros anos da década de 1980, um período em que começaram a perceber a desvalorização salarial, a mudança nos jovens, indícios esses do *mal-estar* docente. Em termos de carreira, se considerarmos a classificação de Huberman, o momento que as professoras começam a perceber essas mudanças também coincide com um período de questionamento da profissão (essa fase corresponderia aos 15-25 anos de profissão e 35-45 anos de vida).⁶⁴ As outras professoras (Maria, Maria Eulália, Isabella) também referem as mudanças no seu trabalho e nos alunos, porém isso foi sendo relativamente assimilado. Uma professora (Isabella) já está aposentada desde 1978 e percebeu de fora essa mudança. Estas últimas fariam novamente o caminho do magistério; as outras duas escolheriam outra profissão.

Com os depoimentos colhidos podemos pensar que a escolha da profissão não se reduz a um rito de passagem, como a entrada na escola normal ou a prestação do vestibular, mas atua sobre ela um conjunto de determinações sociais e culturais:

⁶⁴ HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, *Vida de professores*, p. 42.

“determinações que expressam os espaços nos quais estas professoras transitaram desde a primeira socialização e que foram importantes na constituição de disposições mais ou menos favoráveis ao magistério [...]”⁶⁵, ou que, em meio a restrições de opções por questões sociofinanceiras, o magistério aparece como uma escolha viável.

Sobre a área de conhecimento escolhida pelas professoras, independentemente de a motivação para a entrada no magistério ser interna ou externa, o recurso vem do passado, o qual resgata uma afinidade da estudante com determinada área do saber, de determinada disciplina: “[...] depois que eu entendi português, ia muito bem e até aconselhada por alguns professores meus, daí eu fui” (Maria Eulália); “Gostava muito de história e geografia aí eu vou fazer qualquer coisa de história e geografia” (Cláudia).

As motivações que conduzem ao magistério já foram tema de estudo de alguns pesquisadores. A vocação pode aparecer não somente como motivação para a entrada no magistério, mas, também, para a permanência neste. Assim:

a docência como vocação – no sentido de “é da minha vontade ser professor” – aparece sempre relacionada com as motivações apresentadas para a permanência no magistério e se exprime no dom, no gosto, no caráter social da profissão. Talvez o professor dissimule assim as condições objetivas de trabalho (baixos salários, intensas jornadas em várias escolas, etc.) e a falta de perspectiva de mudança social.⁶⁶

Tardif constatou algumas motivações que conduzem ao magistério destacando: a origem infantil dessa “vontade”, a existência de uma tradição familiar no magistério, a influência de antigos professores e experiências escolares. Nesse sentido, o autor destaca a “importância da história de vida dos professores, em particular, e de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito a escolha da carreira como depois, no seu estilo de ser professor.”⁶⁷

Bruchini e Amado⁶⁸ relacionam a condição feminina e sua indução ao magistério à vocação. Para as autoras, num tempo em que o espaço de trabalho era restrito para as mulheres, também influenciado por valores morais, “o conceito de vocação foi um dos

⁶⁵LELIS, Isabel Alice. Formação e trajetória do magistério: notas sobre um processo de pesquisa. In: CRESO, Franco; KRAMER, Sonia (Org.). *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 205.

⁶⁶SOUZA, Aparecida Néri de. *Sou professor: sim senhor*. Campinas: Papirus, 1996. p. 79.

⁶⁷TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 75-76.

⁶⁸BRUCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.64, fev. 1988. p.7.

mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolherem as profissões menos valorizadas socialmente.”

Para Souza⁶⁹, o magistério aparece como uma possibilidade viável diante das contingências que se interpõem como limitadoras das opções profissionais. Nesse sentido, estar-se-ia realizando uma escolha conformista perante as exigências de se possuir uma profissão de nível superior.

2.3 Socialização e contexto

Pensamos a socialização como a vivência, a origem das professoras no período de sua juventude. O objetivo é caracterizar, com base em suas falas, o período que envolve as suas escolhas profissionais e a sua formação.

Quando as professoras nos falam do passado, ele é sempre colocado em relação de oposição/comparação com o presente. Esse passado é identificado pelas expressões: “no meu tempo” (Cláudia), “no nosso tempo” (Maria), “naquela época” (Vera), “naquele tempo” (Isabella), “no tempo da gente” (Maria Eulália). Enquanto jovens, as professoras parecem ter sido pacatas, posicionando-se dentro de um quadro mais tradicional, cercado por tabus que deveriam “proteger” as meninas, como é possível inferir da fala da professora Vera:

Porque era interna e, naquela época, a gente era muito boboca. A gente não tinha maturidade que as meninas de hoje com a idade que a gente tinha, elas têm. Hoje elas têm muito mais cabeça, têm muito mais vivência, que naquela época não tinha. Era umas gurias bobas, criadas dentro de casa só. Não saia quase. O pai e a mãe sempre junto. (Vera)

Quanto ao poder aquisitivo familiar, as professoras viviam em ambientes classificados entre as classes média e baixa. Nesta última encontramos Isabella e Maria Eulália, que tiveram uma infância mais difícil, marcada por restrições econômicas e pela perda de seus pais ainda na infância. Por essas razões, também começaram a frequentar a

⁶⁹SOUZA, *Sou professor: sim senhor*.

escola mais tardiamente, quando tinham dez anos de idade, época em que se tornaram internas.

A professora Maria Eulália vem de uma família bastante pobre do sertão nordestino pernambucano e passou por um episódio bastante traumático, que foi a separação de sua família, visto que foi “roubada” e trazida para o sul. Ser professora, nessa situação, adquiriu também um sentido de conquista, de vitória do esforço pessoal. A professora mencionou muitas vezes que suas dificuldades foram aumentadas em razão de sua “origem”: mulata e nordestina; assim, sua formação só foi possível pela assistência que recebeu no orfanato.

As outras professoras vêm de famílias de condições econômicas de nível médio: Vera é filha de comerciante e funcionário da viação férrea; Cláudia, de comerciante e professora, e Maria, filha de agricultores com boas condições econômicas, segundo ela. Para estas houve a possibilidade de freqüentar por alguns períodos escolas particulares. A professora Vera, por exemplo, além da formação regular, freqüentava aulas de teatro e piano, revelando até uma condição privilegiada.

Nas falas das professoras percebe-se a importância das mães nessas famílias, o que, certamente, influenciou as jovens a transcender também os limites do lar.⁷⁰ Num tempo em que o modelo ideal de família ainda era composto por um pai provedor e chefe da família, as mães dessas professoras já eram mulheres que tinham uma participação mais ativa na vida da família: uma era comerciante, uma professora, uma enfermeira, uma lavadeira e outra mulher do interior rural, que tradicionalmente participa do trabalho ao lado do marido.

Essa configuração familiar pode ter sido bastante significativa, na medida em que nenhuma professora parece ter cogitado uma vida dedicada apenas ao lar. Sua formação sempre foi orientada a garantir-lhes uma ocupação profissional, do que duas passagens de suas falas são reveladoras:

E a gente pensava em se fazer. E eu como me formei no normal aí já comecei a trabalhar e acabei ficando no magistério. E depois digo: vou fazer uma faculdade mais perto, já estava no caminho, dava uma segurança. Porque justiça seja feita, a carreira de professor era uma carreira. Tu podia ser dona do teu nariz, te sustentar com a carreira do magistério. Então, naquela época tudo a gente via porque pai e mãe não são definitivos, não tem a vida toda. Graças a Deus, a esse

⁷⁰ A professora Maria é a única que não fala dessa forma da mãe.

magistério, a esse curso que eu fiz que eu tenho a segurança que eu tenho hoje.
(Vera)

(...) Eu sempre tive muita responsabilidade. Eu não fui uma adolescente assim, uma jovem que na minha época em Marau, depois do segundo grau, paravam pra casar porque tinham seu namorado. Namorado eu também tinha porque o primeiro namorado eu tive com 19 anos, mas eu não tinha em mente casar. Elas não, elas preparavam enxoval. Eu nem tive enxoval, minha mãe não tava... Então isso aí já tava fora de possibilidade e eu não queria casar porque eu já tinha visto umas coisas estranhas, meu pai e minha mãe quando... (Maria Eulália)

Em termos da história nacional, a escolha das professoras deu-se num período bastante importante e que envolve profundas mudanças que ocorreram no país, iniciando na década de 1930 e estendo-se às seguintes. Ao longo dessas décadas, 1930-1970, foram ocorrendo vários rompimentos com raízes oligárquicas do país numa tentativa de adaptação a uma nova realidade que se edificava e intensificava: surgimento de novos setores sociais de nível intermediário, urbanização, desenvolvimento industrial, enfraquecimento da influência européia e uma maior aproximação com os Estados Unidos.

As transformações ocorridas, que, juntas, conduziram ao processo de modernização do Brasil, geraram direitos e demandas sociais novas, dentre elas a educação, que foi contemplada, assim como outras garantias, nas constituições de 1934, 1937 e na de 1946 e posteriores como um direito de todos. Apesar de ainda ser grande o número de analfabetos⁷¹, a parcela menos favorecida da população começou a ter mais oportunidade de ensino.

Ainda que tenhamos andado em direção ao desenvolvimento do país, em termos de valores no que se refere à mulher, a maioria ainda acreditava que o ideal era ser mãe, esposa e dona de casa.⁷² Na década de 1950 a maternidade, o casamento e a dedicação ao lar eram o caminho da maioria das mulheres; o modelo de família ideal que “prevalecia” era composto de um pai provedor e de uma mãe dona de casa, de preferência com um lar “moderno”, dotado com as parafernalias que começavam a aparecer, dentre elas a televisão.

⁷¹Conforme *Anuário Estatístico do Brasil*, ano XXIV, 1963, p.27-28, a taxa de analfabetismo no Brasil (população de 15 anos e mais) passou de 56,0% em 1940 para 50,5% em 1950 e para 39,4% em 1960.

⁷²BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE (Org.). *História das mulheres no Brasil*, p. 607-639.

De acordo com Oliveira⁷³, foram transformações que ocorreram a partir de 1970 que mudaram mais significativamente a condição das mulheres:

Foi a partir desse período que a incorporação feminina no espaço público do trabalho passou a se constituir em uma realidade para as mulheres das camadas médias brasileiras. O modelo de “dona-de-casa” que era tão forte nas décadas anteriores, implicando, inclusive, uma condição de status, experimentou um acentuado declínio.

Nas décadas anteriores era mais comum o trabalho de mulheres das classes sociais mais baixas. Segundo dados do censo demográfico de 1920, 88,6% das trabalhadoras brasileiras trabalhavam no setor primário ou secundário, dependendo-se que eram mulheres de baixa renda.⁷⁴ Havia, ainda, outras profissões de que as mulheres das diferentes camadas se ocupavam, como a de enfermeira e a de professora.

Nesse caso, localizando as escolhas das professoras num período anterior à década de 1970 ou em torno desta, podemos classificá-las como uma opção tradicional ainda influenciada por valores vocacionais e de gênero. Dentro de um quadro contingencial, apresentava-se como uma opção possível e viável na medida em que a própria expansão escolar demandava, por correspondência, pessoal docente.

As jovens desse período viam-se, assim, cambiantes entre as possibilidades da ampliação do espaço feminino – engendrado pelo feminismo, pelo mundo do trabalho (que começava a se abrir mais para elas), pela ampliação do sistema educacional – e a permanência de certos padrões moral-culturais que persistiam acerca da mulher e da família.

2.4 A formação das professoras

Neste item contemplamos o processo de formação das professoras, considerando o momento em que se deu e como se organizava a estrutura escolar, curricular, pedagógica.

⁷³ OLIVEIRA, Zuleica Lopes Cavalcanti de. *Trabalho e gênero; a construção da diferença*. Disponível em: <www.fee.rs.gov/sitefee/download/mulher/2003/artigo7.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2007.

⁷⁴ Idem.

Esse ponto é importante para entendermos a atuação, tema do nosso próximo capítulo, e, também, na medida em que, nos dizeres de Nóvoa⁷⁵,

a reflexão histórica, mormente no campo educativo não serve para “descrever o passado”, mas, sim para nos colocar perante um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências. A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de “quem fomos” e de “como somos”.

Pensar sobre o processo de formação inicial das professoras deve nos remeter às instituições, aos professores, à metodologia utilizada, aos materiais e, especialmente, aos saberes pedagógicos que informam a atuação docente no período, isto é, a concepção filosófico-pedagógica que dá lastro à sua atuação.

A formação básica das professoras ocorreu dentro de um quadro institucional-escolar dado pela reformas instituídas pelas Leis Orgânicas do Ensino da década de 1940⁷⁶. Três das cinco professoras – Isabella, Maria e Vera – iniciaram a formação docente ainda durante a educação básica no curso normal⁷⁷, que foi realizado nos três casos em regime de internato em colégio confessional.

⁷⁵ NÓVOA. Por que a história da educação. In: STEPHANOU; BASTOS (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, p.11.

⁷⁶ Essa reforma foi empreendida por Gustavo Capanema, ministro da Educação durante o Estado Novo. Estendeu-se até 1946 sob outro ministério e abrangeu desde o primário até o ensino médio, ficando conhecidas como Leis Orgânicas. No nível médio persistiu a separação entre o ensino técnico-profissional e o secundário. O primeiro somente permitia acesso do estudante em curso superior num ramo profissional afim e que correspondesse a sua formação técnica; cobria os três principais ramos da economia: industrial, comercial e agrícola e estava dividido em ciclo fundamental e técnico. O secundário persistia com um currículo enciclopédico que abrangia especialmente disciplinas de cultura geral e humanística, servindo, ainda, como condutor ao ensino superior das elites; era composto de dois ciclos de estudo: quatro anos (ginasial) e três anos (colegial). Este último seria oferecido em duas modalidades: o científico e o clássico, ambos permitindo o ingresso em qualquer curso superior, continuando com um caráter eminentemente propedêutico. A ênfase dada às “letras” no curso clássico acabou dirigindo seus egressos para as faculdades de filosofia, letras e direito, e o científico, voltado para as ciências, orientou seus concluintes para os cursos das áreas de saúde, biológicas e engenharias, nenhum deles “dirigido” às classes baixas da sociedade. Havia limites à co-educação, recomendando-se que a educação secundária para o sexo feminino fosse feita em estabelecimentos de ensino freqüentados exclusivamente mulheres.

Até 1946 o ensino primário também continuava sem uma definição normativa de abrangência nacional. Mereceu, finalmente, alguma atenção com a criação de um fundo nacional de recursos e diretrizes, de abrangência nacional. Nesse período foram criados o Senac e o Senai (1942), ligados ao comércio e à indústria e de caráter técnico-profissionalizante. Também se organizaram as escolas técnicas federais e, no ensino superior, contavam-se algumas universidades.

⁷⁷ Até 1946 as escolas normais obedeciam à legislação de seus Estados, descentralização que vinha desde o adendo constitucional de 1834. Com a Reforma do Ensino Normal de 1946, os Estados, embora mantivessem competência para legislar sobre esse nível de ensino, adotaram, em sua maioria, a orientação dada pela reforma. O ensino normal foi dividido em três níveis (ginasial – formava regentes; normal (secundário), formava o professor primário; e posteriormente, havia os cursos de especialização). Esse período (1930-

No caso das professoras Isabella e Maria, foi como internas que viveram a maior parte de suas vidas de estudante. Essa experiência foi vivida por Isabella no Colégio Notre Dame de Passo Fundo, no qual ingressou aos dez anos de idade e cursou desde o primário até a penúltima série do curso normal. Em 1949, já havia entrado em funcionamento o Enoc⁷⁸; então, transferiu-se para este colégio, onde fez o último ano como normalista, na primeira turma deste colégio. Esta professora encerrou sua trajetória formativa formal não tendo freqüentado o curso superior.

A mesma importância adquire o internato na formação da professora Maria, que iniciou e saiu já formada, como normalista, do colégio interno. O primário fez no Colégio Santa Terezinha (franciscano), em Estação; o ginásial e o normal, no Colégio São José, em Erechim. Como não queria seguir a vida religiosa, mudou-se para o Colégio Santa Clara, em Getúlio Vargas, onde foi da primeira turma de normalistas. Logo em seguida, em 1974, fez faculdade: curta em Estudos Sociais na URI, depois Geografia plena na UPF.⁷⁹ Das professoras, é a única que possui pós-graduação, feita na Unisinos, em Ecologia.

Embora o internato também represente uma experiência importante na formação da professora Vera, ele se restringiu à duração do curso normal, que foi feito em Cruz Alta, no Colégio Santíssima Trindade. A sua formação anterior fora realizada em colégios estaduais: o primário e o ginásial em Júlio de Castilhos, no Grupo Escolar Alberto Pasqualini e na Escola Estadual Castilhense. Em seguida ao normal, a professora começou o curso superior de História na Faculdade de Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC), uma instituição de ensino da Congregação das Irmãs Franciscanas.

Diferentemente, para as professoras Maria Eulália e Cláudia a formação para a docência só iria ocorrer em nível superior. Antes, porém, temos de lembrar que Maria Eulália teve sua formação fundamental numa condição especial, como interna em instituição assistencial (Lar da Menina), onde chegou com dez anos de idade. Deixou a

1960) é de expansão das escolas normais. Das 546 escolas contadas em publicação do Inep, em 1951, 168 eram públicas estaduais e 378 particulares, ou municipais, conforme Tanuri, (2000). Lembrando-se que nas décadas de 1920-1930 muitas congregações religiosas femininas instalaram-se no Brasil e, além de trabalhos assistenciais, muitas dessas dedicaram-se especialmente à educação pela necessidade de manutenção financeira e o próprio objetivo da reafirmação dos valores católicos. Quanto ao currículo, da escola normal prevalece a cultura geral, embora tenham sido acrescentadas, a partir da reforma de 1946, disciplinas de fundamentos da educação. Estas, no entanto, eram dadas apenas no segundo ciclo, ao lado de música e canto orfeônico, por exemplo, que apareciam nos três anos desse nível.

⁷⁸ Escola Normal Oswaldo Cruz, criada em 1943, a primeira escola normal pública de Passo Fundo.

⁷⁹ A licenciatura curta habilitava o professor para trabalhar no então primeiro grau. Era uma habilitação intermediária de grau superior. O professor que tivesse a licenciatura plena poderia trabalhar até o segundo grau. Essa organização foi instituída pelas leis 5.540/68 e 5.692/71.

instituição antes de terminar o ginásio, o qual foi concluído (último ano) no Colégio Cristo Rei (hoje Anchieta), em Marau. No secundário fez contabilidade, concluído em 1970⁸⁰. No entanto, temos de evidenciar que essa formação não parece ter sido significativa, na medida em que esta professora, nas suas falas, demonstra a supremacia de valores como vocação, formação moral e dedicação religiosa. Nesse sentido, teve mais influência a sua formação de nível fundamental, a qual se deu quando interna. Após terminado o curso de contabilidade, a professora iniciou curso de férias em letras na Unijuí, porém não o concluiu. Alguns anos depois voltou à universidade (UPF), onde terminou o curso.

Nesse sentido, consideramos que a professora Cláudia apresenta a formação que mais se diferencia das demais. Coursou o primário num Grupo Escolar, em Paim Filho; o ginásial, parte em Lagoa Vermelha, parte em Erechim, em colégios particulares confessionais (Rainha da Paz e São José); depois, optou pelo secundário científico, um curso propedêutico e voltado especialmente para as áreas da saúde, que cursou no Colégio Estadual Mantovani em Erechim. Essa formação, assim, contou com disciplinas do currículo que contemplavam, por exemplo, física, química, matemática em todas as séries, mirando o vestibular para medicina. Contudo, a professora reorientou a sua opção profissional para a docência, cursando, entre 1968 a 1971, a curta em Estudos Sociais e, em seguida, Geografia (Plena) na UPF.

Quando nos falamos do tempo em que eram estudantes, as professoras expressam-se de forma positiva, especialmente em termos de valores. Referem que foi um tempo em que as meninas deviam ser protegidas dos perigos do mundo.

Nós no internato nem podíamos ler, tinham medo assim que a gente ficasse sabe... criasse uma revolução. A TV só em conto de fada mesmo. Então essa é a diferença. (Maria Eulália)

Em suas falas, ressaltam a dicotomia professor/aluno, marcada por uma relação vertical baseada, essencialmente, na noção de autoridade. Essa autoridade advinha também da posição do professor, que era considerado então como uma autoridade legítima pelo

⁸⁰Após terminar o ginásio o estudante tinha algumas possibilidades de nível médio: o secundário (propedêutico), o normal, o ensino industrial, o ensino comercial e o agrícola. A contabilidade fazia parte do ensino comercial que formava profissionais nas áreas de propaganda, administração e contabilidade. Era uma formação mais técnica.

conhecimento, pelo caráter que detinha, ou mesmo pela força que exercia, nesse caso de forma autoritária, pelo uso de palmatória, por exemplo:

Ponto negativo era quando apanhávamos de palmatória. Por exemplo: a gente não podia chupar um chiclé, uma bala, nada tinha que ficar sentado, tinha uniforme, direitinho...(...) No tempo da gente era aquilo ali, era o quadro e o que o professor dizia era sagrado, era lei e era conteúdo. E era mesmo porque ele tinha dignidade, tinha: como é que eu vou te dizer, crédito, credencial pra passar aquilo pra gente. (Maria Eulália)

Essa rigidez, a dureza dos professores, é vista de forma positiva na medida em que lhes possibilitou conhecimento, tanto que afirmam que muito do que são hoje é tributável a esses professores.

Eu acho que nossos professores foram pessoas que nos estruturaram, coisas boas, com as dificuldades da época. Também porque cada época é uma época. O que eu sempre procurei fazer na minha prática de sala de aula foi ser mais humana. Os meus professores, a maioria, tinha isso de humanidade. Aqueles que não eram, então, reforçavam mais ainda a gente ser. Eles primavam por isso. Esse ser humano não no sentido de te facilitar, mas no sentido de fazer pensar, no sentido de fazer refletir. Não no sentido de ser bonzinho, fácil. (Maria)

A minha professora de latim era muito exigente, mas me ajudava muito. Porque latim aprendi, me obrigaram a aprender. E me serviu porque depois quando eu fui pro normal aí eu ajudava a missa em latim. E, aí, eu entendia. (Vera)

Não imaginemos também esses professores como insensíveis, visto que a professora Isabella nos relatou que, conhecendo sua situação, eles se dispuseram a ajudá-la:

Mas eu tinha uma ajuda, assim fantástica das colegas, das outras duas séries que eu precisava. Até do professor Tochetto, que tem a Praça Tochetto, ele era professor de educação física, de matemática. Ele me dava aulas particulares de graça porque sabia que eu lutava com dificuldade. Minha mãe já era, há anos, viúva, e a gente lutando com dificuldade. Me deu matemática, química e física: aulas particulares. (...) Acho que foi muito boa, tive colaboração de professores. Como te disse: enquanto tive que ir nas outras turmas fazer as matérias (que faltavam), então as minhas professoras do terceiro colaboraram muito, as colegas também.

Em termos institucionais, e partindo do itinerário formativo das professoras, podemos observar e destacar algumas questões e trabalhar a partir delas: a importância da escola normal confessional na formação dessas professoras, o regime de internato, o caráter propedêutico do secundário.

A passagem pela escola confessional, especialmente como interna, desempenhou um papel profundamente marcante na formação das professoras Vera, Isabella e Maria, tanto que dizem que muitas de suas concepções acerca da vida, do aluno, da própria profissão são tributos dessa experiência.

Muitos dos seus professores eram religiosos, conforme observamos também nas falas das professoras, que mencionaram algumas vezes “freira/irmã”, não professora. Nesse sentido, podemos inferir que em seu trabalho (dessas professoras-religiosas), além da formação intelectual, havia também uma formação religiosa, de inculcação de valores e normas disciplinares. A formação dada deveria conduzir a uma profissão: professora, no caso, e preparava, também, para o exercício do catolicismo. Essa ligação com a moral e a religião pode ser visualizada na fala das professoras Isabella e Maria:

Então, acho que em tudo, tudo o que ensina sempre algo, tanto pra profissão da pessoa, mais tarde, ou de religião, porque naquele tempo a gente dava todas as matérias, tanto em religião, quanto pro futuro, algo de bem fica pra pessoa. (Isabella)

A formação de normalista se deu conforme o sistema de ensino da época e mais toda a supervisão e o aconselhamento dos professores com muita base moral e ética, eram a maioria religiosas (freiras). (Maria)

A própria arquitetura da escola religiosa, com seus símbolos e monumentalidade, exercia uma ação educativa que ultrapassava seus muros e contribuía na “construção de uma cultura escolar específica”.⁸¹ Valores como piedade, devoção, religiosidade deveriam ser cultivados pelas alunas. Essa formação, bastante próxima da religiosidade, certamente interfere na própria concepção que as professoras têm de sua profissão. Nas suas falas não deixamos de perceber essas raízes: “ter vocação”, “ser abnegada”, “ensinar para o bem”.

⁸¹CHORNOBAI, Gisele Quadros Ladeira. Respirando a fragrância da piedade cristã: considerações sobre o espaço escolar católico: a escola normal de Sant’Ana (1947-1960). In: BENCOSTTA (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 217.

A orientação seguida pelas escolas advinha da hierarquia máxima da Igreja Católica, que assim apregoava:

[...] É indispensável que todo o ensino e toda a organização da escola: mestres, programas, livros, em todas as disciplinas, seja, regidos pelo espírito cristão, sob a direção e vigilância maternal da Igreja Católica, de modo que a Religião seja verdadeiramente fundamento e coroa de toda instrução, em todos os graus, não só elementar, mas também média e superior.⁸²

Também temos de assinalar a extensão da escola normal como lócus de formação do pessoal docente no período. Notamos, porém, que a formação das professoras nessas escolas seguia um currículo que privilegiava mais a cultura geral. Embora a reforma de 1946 tenha tornado a prática de ensino uma exigência para a formação dos professores nessas escolas, refletindo um dos pontos defendidos pelos escolanovistas⁸³, nenhuma das professoras mencionou entre suas primeiras experiências em sala de aula essa vivência. Assim, ou não se contava com essas escolas ou elas não foram experiências significativas. Exceto experiências em que substituíam a professora quando esta se ausentava, como nos relatou a professora Isabella (“quantas vezes a professora do magistério me pedia pra ficar ajudando na aula que, às vezes, ela tinha que sair, alguma coisa, ou outra freira”), o primeiro contato sistemático com a sala de aula deu-se no estágio. Nesse sentido, a formação docente de nível médio das professoras sofreu a mesma deficiência que depois elas iriam criticar na educação superior: o distanciamento entre teoria e prática.

A formação das professoras deu-se num tempo em que o debate acerca da educação foi fértil em termos de concepções e modelos. Esse debate se fez mais intenso na medida em que esse é o período (1930-1971) em que os rumos da educação nacional iam sendo definidos juntamente com a crença liberal que via na educação um dos pilares para a transformação do homem e o desenvolvimento social. O Estado assumiu isso como um de seus ideais, e num primeiro momento o embate travou-se entre escolanovistas e católicos.⁸⁴

⁸²PIO XI, apud CHORNOBAI. Respirando a fragrância da piedade cristã: considerações sobre o espaço escolar católico: a escola normal de Sant’Ana (1947-1960). In: BENCOSTTA (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*, p. 203.

⁸³ Para isso as escolas que se dedicavam à formação de professores deveriam manter uma escola anexa para servir à prática dos alunos.

⁸⁴ Os escolanovistas valorizam a experiência, a ação como forma de aprendizagem. Os conteúdos devem, por isso, ser escolhidos em função das experiências que os alunos vão vivenciar; aprende-se fazendo. O professor atua como um auxiliar no desenvolvimento do aluno. Os pressupostos teóricos vêm especialmente de Dewey. A sua adoção exige uma série de condições objetivas estruturais e humanas, por isso algumas tentativas restringiram-se às escolas particulares.

Ambas as concepções (de escolanovistas e de católicos) iriam aparecer na legislação e nos currículos do período. Em termos práticos, se considerarmos o que acontecia na escola, e tomando por base algumas falas das professoras, vemos que prevalecia na atuação dos professores a pedagogia tradicional. Enquanto alunas, elas aparecem de forma passiva, crentes na autoridade e no saber do professor.

O conhecimento decorria daquilo que se podia memorizar. Duas professoras queixaram-se disso:

Na minha época os professores não passavam era a pesquisa, era muito mais no questionário, era muito mais na formalidade, na teoria, na decoreba e eu sempre tive dificuldade de decorar, eu não gravo. (Maria)

Eu achava que história, pra mim não era decorar, eu tinha que entender, tinha que saber os fatos importantes, eu tinha que guardar o que era importante e a minha professora de história contemporânea não, tinha que... e toda a dissertação bem colocada no papel.(Vera)

A composição curricular em todos os níveis escolares era bastante ampla, refletindo a adoção de um modelo de educação que privilegiava o conhecimento de cunho clássico-humanista. O currículo do primário envolvia disciplinas de língua e matemática, geografia e história, trabalhos manuais, canto orfeônico; no ginásial eram incluídas, ainda, línguas estrangeiras, como o francês e o latim.

No currículo da escola normal também há prevalência da cultura geral, embora tenham sido acrescentadas, a partir da reforma de 1946, disciplinas de fundamentos da educação. Estas, no entanto, eram dadas apenas no segundo ciclo, ao lado de música e canto orfeônico, por exemplo, que apareciam nos três anos desse nível.⁸⁵

A permanência de um modelo de educação tradicional em meio a um intenso movimento impingido pelos educadores da Escola Nova⁸⁶ deve ser entendida a partir das raízes criadas por essa concepção, implantada ainda com os jesuítas. Mesmo depois,

Os católicos seguiam uma pedagogia mais tradicional, valorizando os conteúdos humanísticos, e posicionavam-se contrariamente ou com reservas à co-educação. Aqui o professor é autoridade que detém e expõe os conteúdos aos alunos, os quais devem retê-los através da repetição/memorização.

⁸⁵ O currículo do curso normal que as professoras vivenciaram era composto das seguintes disciplinas: 2º ciclo: Português (1); Matemática (2); Física e Química (1); Anatomia e Fisiologia humanas (1); Música e Canto orfeônico (1,2,3); Desenho e Artes aplicadas (1,2,3); Educação Física, recreação e jogos (1,2,3); Biologia Educacional (2); Psicologia Educacional (2,3); Higiene e Educação sanitária (2); Higiene e Puericultura (3); Metodologia do Ensino Primário (2,3); Sociologia Educacional (3); História e filosofia da Educação (3), Prática de Ensino (3). O normal de primeiro ciclo era dado depois do primário, tinha duração de quatro anos e formava o regente de ensino e funcionava nas escolas normais regionais.

⁸⁶ Os métodos da escola nova foram implantados em algumas escolas. Adaptados serviram para um afrouxamento e perda de qualidade. Sua importância principal reside no fato de terem trazido a educação para o debate, a qual, numa nova realidade, precisava ser repensada.

a educação brasileira continuou sendo fortemente influenciada pelos pressupostos de orientação religiosa, e progressivamente pela pedagogia tradicional leiga. Em todo esse tempo, cristalizou-se (grifo nosso) nas escolas brasileiras a pedagogia tradicional, caracterizada pela autoridade inquestionável do professor, pelas aulas expositivas, que eram transmitidas aos educando que ouviam, anotavam e decoravam para depois prestarem os testes avaliativos.⁸⁷

De forma breve, poderíamos dizer que a formação básica das professoras deu-se sob uma orientação tradicional, com claros laços religiosos para a maioria delas: Vera, Isabella, Maria Eulália e Maria. Elas vivenciaram um currículo amplo mais ligado às humanidades: tiveram canto, música, artes, línguas clássicas e receberam também respingos do movimento renovador a partir do embate que ocorria num nível mais amplo e que queria dar a feição da educação no Brasil.

Diferentemente da educação básica das professoras, que ocorreu predominantemente sob uma orientação tradicional humanista, a sua formação de nível superior dar-se-ia no período dominado, em termos de concepção pedagógica legal, pelo “tecnicismo”.⁸⁸ Diversamente da escola renovada, o tecnicismo veiculou nas décadas de 1960/1970 muito mais que concepções pedagógicas, adotadas ou não por educadores. A concepção pedagógica tecnicista refletiu o momento político-social do país e as diretrizes adotadas para levar adiante o plano (ditatorial) de desenvolvimento. Sua “adoção” pelo sistema educacional decorreu de todo um aparato montado com a finalidade de instituí-lo.

O modelo pedagógico tecnicista vê a ciência da educação como a ciência da produção, em que planejamento, aplicação e uso de técnicas devem garantir a aprendizagem dos alunos. A formação que se dava aos estudantes das licenciaturas, e também do magistério, incluía a passagem dessas técnicas, aprender a planejar uma aula e seguir esse planejamento. As professoras Vera e Cláudia demonstram ter incorporado essa concepção fazendo uso das “ditas” técnicas, ou prendendo-se a atividades burocráticas; depois, durante a atuação, são as que mais se voltam para o conteúdo:

Mas o meu livro histórico da faculdade eu ainda tenho, inclusive minhas técnicas que eu não passei pra ninguém. Eu tenho tudo em fichário separado, porque era tudo feito em fichário a parte de didática. Eu posso não ter sido uma boa formanda, com notas excelentes, mas eu tinha uma preferência em ser estagiária.

⁸⁷TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Educação científica e movimento C.T.S. no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. Disponível em: <www.fc.unesp.br/abrapec/revistas/v3n1a7.pdf>. Acesso em: 10 maio 2007.

⁸⁸Em oposição a ele, ainda na década de 1960/70 nuanças da pedagogia crítica começam a surgir e foram sendo incorporadas nas décadas seguintes.

Tirei o primeiro lugar porque a experiência que tinha me ajudou e eu era muito dedicada, gostava muito, então eu aplicava direitinho a técnica como deveria. Os meus alunos saíram da escola sabendo história. Sabendo, e não uma decorebinha. (Vera)

A faculdade falha em alguns pontos. Eu não sabia, por exemplo, nem fazer a chamada. Aí, chegando na escola tive que perguntar para uma professora mais antiga como é que fazia a chamada. (Cláudia)

Sobre esse nível de ensino, o superior, a evidência é a queixa das professoras, dirigida ao distanciamento entre essa formação e a realidade escolar. Nesse ponto as professoras falam por si e se, por um lado, apontam falhas na sua formação formal/institucional, por outro, valorizam a formação que acontece ao longo dos dias em sala de aula e que lhes vêm via experiência:

Mas eu acho que o professor hoje ele só vai aprender em contato, não na universidade, lá você vai porque precisa de um papel, mas o que vai te dar mesmo... é a experiência. (Maria Eulália)

Mas nós tínhamos assim, óh: como experiência não é a faculdade que deixa pronta pra ação no dia-a-dia pra tua profissão. Eu acho que ela deixa a gente muito no ar. As coisas são muito... Por mais teoria que eles dão, eles não situam na prática, até porque a universidade tem uma prática muito superficial em relação à escola, em relação a qualquer realidade e, também, não só em formação... mas em formação de outras profissões, e dentro da educação, também. Eu não sei, eu acho que o pessoal dentro da universidade, acho que fica num nicho teórico muito grande, muito fantasioso e eles não saem pra prática, largam o aluno, o formando muito sozinho, vai quebrar a cabeça. Daí, quem vai estruturar o profissional, depois, é a própria escola, é o próprio grupo dentro da escola que já está... que vai orientando. (Maria)

Embora valorizem especialmente o conhecimento adquirido na prática cotidiana da sala de aula, não podemos deixar de notar, nas professoras, marcas importantes da sua formação. A educação escolar atua assim como um importante espaço de socialização que deixa suas marcas, as quais ultrapassam muitas vezes as questões profissionais. Como nos propõe Durkheim a educação constitui o “ser social”, incluindo-se aqui a assimilação de uma série de normas e princípios (sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento).⁸⁹

⁸⁹ DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 11 ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.42

Respeitando as diferenças formativas das professoras, temos de ressaltar algo que é comum a todas elas. Sua formação perpassa todo um ideário que vê a educação de forma otimista, como instrumento de transformação do homem e, por extensão, da sociedade. A partir disso podemos entender as razões por que as professoras atribuem papel fundamental ao trabalho que desempenham.

3. IMAGENS E REFERÊNCIAS À ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta parte da dissertação o foco é o período da atuação das professoras. Para isso, começaremos acompanhando a sua entrada no mundo do trabalho docente, evidenciando, assim, como foram dados os primeiros passos de sua trajetória profissional. No momento seguinte o objetivo é fazer emergir a concepção de aluno e também de aprendizagem que está subjacente à prática das nossas professoras. Também trataremos sobre o valor da experiência enquanto fonte de saber e de constituição do profissional docente.

Ao mesmo tempo, temos de considerar que a atuação profissional das professoras se dá em grande parte num contexto histórico bastante definido, o da ditadura militar, que, pela sua orientação política exerceu determinadas influências/interferências na educação.

3.1 A entrada no mundo do trabalho

Os primeiros passos profissionais das nossas professoras foram, na maior parte dos casos, dados pela indicação de conhecidos, ou, mesmo, por interferência política.

A professora Isabella, assim que terminou o curso normal, começou a trabalhar como supervisora das escolas de Marau. Ela lembra que, quando não conseguia carona para o interior, ia a cavalo visitar as escolas. Como sua mãe era viúva teve ajuda no início, pois foi o prefeito que lhe conseguiu esse trabalho. Contudo, logo fez um concurso para o Estado e foi aprovada, sendo em seguida nomeada, porém para outra localidade. Novamente com ajuda, conseguiu assumir o trabalho numa escola bem próxima a sua casa,

o Colégio Charruas, onde ficou pouco tempo, solicitando transferência, em virtude do casamento, para o Protásio Alves de Passo Fundo.

A professora Vera começou a trabalhar assim que se formou no normal, num contrato para Júlio de Castilhos, onde, porém, ficou poucos meses. Passou em pouco tempo por mais algumas escolas, trabalhando com séries iniciais, em Santa Maria. Quando estava no segundo ano da faculdade, conseguiu também contrato para o ensino secundário, novamente em Júlio de Castilhos; mais uma vez transferiu-se para uma escola de Santa Maria, trabalhava no fundamental, no médio e, durante a noite, fazia o curso superior.

Para a professora Cláudia, que cursou o científico, a entrada no magistério deu-se mais tarde, somente com o fim do curso superior, permanecendo muito tempo (próximo de dez anos) trabalhando apenas como professora contratada. Começou a trabalhar em 1972 em Erechim, onde morava com a família; de 1972 até 1975, quando veio para Passo Fundo, passou por quatro escolas do Estado.

A professora Maria conseguiu um contrato para trabalhar em Estação algum tempo depois que terminou o normal, em 1971; no ano seguinte foi nomeada para o ensino primário numa escola em Getúlio Vargas. Em 1974 terminou a faculdade e foi lotada numa escola maior de 1º e 2º graus, ficando nela de 1975 até 1986. Antes de ter conseguido contrato, a professora trabalhara como voluntária numa escola no interior do que é atualmente o município de Ipiranga do Sul.

Diferentemente das demais professoras que já iniciam a sua trajetória profissional na escola pública estadual, Maria Eulália começou trabalhando numa escola particular, o que ocorreu por indicação de um religioso. Nessa época tinha trancado o curso superior, mas com essa oportunidade voltou a frequentá-lo. Em 1979, quando concluiu o curso de letras, conseguiu um contrato numa escola estadual no interior de Marau (Vila Gentil). Em 1983 em virtude de nomeação após concurso, transferiu-se para Passo Fundo, onde trabalhou por um ano no Lar Emiliano Lopes e, a partir de 1984, na escola Ana Willig, onde permaneceu até a 2006, quando se aposentou.⁹⁰

Ao sair de seu curso de formação, seja em nível médio, no caso da Maria, Vera e Isabella, seja no superior, no caso da Maria Eulália e Cláudia, constatamos que as professoras foram imediatamente em busca de um espaço no mundo do trabalho. Estavam

⁹⁰Informações oriundas das entrevistas. Para a reconstituição dos passos da trajetória escolar docente precisamos recorrer novamente às professoras para completar sua seqüência.

aptas e, portanto, desejosas de exercer esse magistério, pois possuir uma qualificação não era questão de *status*, visto que desde o início tinham em mente um trabalho.

Sem ficar no aguardo de um concurso iminente inscreviam-se para contrato e, para garantir sua colocação, recorreram à interferência política, evidenciando que muito mais que competência pesavam as relações de poder em torno da escola pública, que se torna, assim, espaço fundamental para os ensaios do novo profissional docente:

No início era por contrato. Eu tinha conseguido um contrato e dali a pouco a diretora me chamou que eu tinha sido destituída do contrato, que tinha vindo uma outra no mesmo lugar, lá em julho de 72. Em agosto de 72 aconteceu isso. Mas aí eu entrei em contato com o político que havia conseguido contrato pra mim e ele mesmo tinha feito o contrato com a outra. Aí eu disse: “Olha, eu cheguei primeiro, e, é meu”. (Cláudia)

No caso da professora Vera, a interferência deu-se em sentido oposto. Ela relatou que em meados da década de 1960 foi impedida, por questões partidárias, de assumir o contrato que conseguira em uma escola. Ela trata essa questão como uma perseguição política em razão de seu pai ser vereador na cidade (Júlio da Castilhos) pelo PTB⁹¹ já que ela, nessa época, não tinha posição política. Seu contrato, nessa ocasião, só foi possível porque recorreu às hierarquias superiores da educação estadual. Mais tarde, na sua fala, a professora declara que nunca foi esquerdista.

Quando a interferência não foi político-partidária, aconteceu também por indicação, por convite de alguém que, por sua ligação com a escola ou por seu prestígio social, é capaz de mobilizar esforço e atuar em favor da nova professora. No caso da Isabella, percebemos a importância do médico para quem sua mãe trabalhava mobilizando-se para encontrar-lhe espaço desde seu tempo de formação. Quanto à Maria Eulália, foi seu vínculo com as instituições escolares confessionais, que, conhecedoras da sua situação, ofereceram-lhe oportunidade de trabalho.

Daí quando o meu filho, que é aquele mais velho, tava com dois meses surgiu uma vaga no segundo grau pra dar aula de Relações Humanas. Era o frei... que dava, e ele não podia mais lecionar. Daí ele disse assim: “Maria Eulália tu vai dar aula no meu lugar, pelo menos uma semana que eu vou viajar”. “Mas eu nunca dei aula.” Eu nunca tinha dado aula: “Mas eu te dou tudo preparado.” Fui e ele voltou. Ele voltou pra Marau, mas não voltou pra dar aula. E o diretor disse:

⁹¹O PTB ligado à figura de Getúlio Vargas, foi um dos partidos que mais sofreram interferência com a ditadura militar.

“Olha, os alunos querem que tu continue dando aula e”...e ele com dois meses e foi no segundo grau. (Maria Eulália)

De qualquer forma, observamos claramente no caso das professoras a necessidade de uma mobilização de relacionamentos de dentro do mundo da escola ou, de certa forma, relacionamentos que exercessem algum poder político ou social sobre ele. Isso significa conhecer professores e, especialmente, estar num ambiente de socialização que punha as professoras em contato com relações políticas, as quais, exercendo algum poder sobre a escola pública, interferem no sentido de se conseguir um lugar para o jovem docente.

Percebemos, entretanto, que essa situação foi provisória e refletiu certa instabilidade no início da sua carreira das professoras, vindo, inclusive, acompanhada de mudança freqüente de escola. Com o passar dos anos, houve a aprovação num concurso ou foi conseguida uma licença permanente para ensinar, passando a docente para uma fase mais estável na vida profissional, pelo menos em termos de escola.

Outro aspecto a ser apontado é o fato de que as escolas onde foram realizadas essas experiências não são escolas centrais: a professora Isabella começou em Marau, na época distrito de Passo Fundo como supervisora de escolas do interior; a professora Vera mesmo morando em Santa Maria, deslocava-se para uma escola em Júlio de Castilhos; a professora Cláudia começou numa escola estadual em Erechim que hoje está desativada; a professora Maria começou numa escola de Estação. A professora Maria Eulália é uma exceção na medida em que entrou no mundo docente em escola particular.

Pensamos, assim, que existia uma hierarquia entre os professores, os quais iam galgando escolas de maior importância, “melhores” turmas, à medida que a sua carreira ia se definindo e a experiência ia sendo acumulada. Havia um espaço a conquistar. Num certo momento, a professora Maria nos dá suporte nessa questão quando diz que na Eeav, importante escola, “difícilmente vinha uma professora sem experiência.”

Esse aspecto das primeiras experiências das nossas professoras nos remete a Bourdieu⁹², mais especificamente ao seu conceito de “campo” como um espaço onde se utiliza um capital específico: capital é o pedagógico no caso da escola. Campo também nos remete a um espaço onde podemos visualizar uma relação de forças entre seus agentes;

⁹²BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. O uso dos conceitos bourdieanos não significa adentrar na questão da escola enquanto instituição de reprodução social enquanto espaço de violência simbólica. Eles serão usados em sentidos mais pontuais, ao nos fornecerem importantes aportes para entender o espaço escolar e as relações que se estabelecem nele.

onde se estabelecem jogos que podem vir relacionados ao capital cultural, no caso da escola, pedagógico e que envolve a titulação, o avanço nos níveis e a experiência. Para a professora (Isabella) que ficou apenas com o magistério, primeira série e ensino religioso essa relação é evidente, pois ela se queixa de não ter tido espaço nem voz dentro da escola.

As professoras adentram, assim, também num campo de poder simbólico (título, nomeação, experiência), no qual a sua manutenção implica aceitar as suas condições e compartilhar de seus valores; “Poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.⁹³

No caso das primeiras experiências como integrantes de um grupo profissional e como titulares de uma turma há uma variável que exerceu papel importante na definição dessa experiência: é a acolhida da nova professora na escola. Percebemos que a recepção é determinante na qualidade dessa experiência para que seja vivida com mais tranquilidade ou com mais sobressaltos. A professora Vera, por exemplo, encontrou esse ambiente e traduz essa experiência como aprendizado, como geradora de satisfação e segurança.

A primeira escola que eu fui trabalhar eu era a mais nova da escola. As outras eram mais velhas e a gente trocava muito material, então cada um dava um pouquinho e a gente planejava, e depois, depois eu tive uma coisa que eu não sei se hoje ainda tem: nós planejávamos aula juntas. Isso enriquece muito. Com os outros professores mais antigos, a gente se reunia. Quem dava pras primeiras séries se reunia e planejava junto. Pra semana, pro diário, nós combinávamos. Então na primeira escola que eu fui, foi assim... Era uma escola do Estado, lá no interior de Santa Maria, Camobi, lá onde tem a universidade. Eu ia de ônibus, eu dava numa escolinha de primeiro grau, assim, no vilarejo de Camobi, é que não tinha faculdade, não tinha nada. Naquela época, era só o vilarejo. Nós íamos de ônibus, saíamos cedo. E foi uma das melhores escolas que tive, que eu guardo, porque a gente se reunia. (Vera)

Por outro lado, encontramos, no caso das professoras Cláudia e Isabella, a concretização da corrente idéia de que aos professores novos são dadas as “piores” turmas, uma situação que se traduziu em insegurança, em desafio: “Fui numa sala com 52 alunos e já me alertaram: essa é a pior turma da escola. Então, já cheguei com o pé atrás e, realmente, eram terríveis” (Cláudia).

No caso da professora Isabella, havia começado há pouco tempo em uma escola menor, em Marau, e foi logo transferida para Passo Fundo, no Protásio Alves. Ela relata:

⁹³BOURDIEU, *O poder simbólico*, p.7-8.

E uma vez eu tinha uma turma terrível logo que eu vim de transferência de Marau pra Passo Fundo. Peguei uma sexta série, alunos de quatorze, quinze anos, não queriam nada com nada. Uma turma..., já era a quinta professora naquele ano. Em agosto, eu fui a sexta professora deles. Às vezes eu saía da aula chorando. Eu sei que aquela vez foi uma turma difícil. Tive problemas, agora lembrando, e esse foi um problema difícil mesmo. Poucos passaram aquela vez lá, isso me angustiou muito, pois, os professores eram avaliados pela direção conforme as aprovações dos alunos. (Isabella)

Há ainda que se destacar a questão da provisoriedade/instabilidade dos anos iniciais da carreira das nossas professoras, pois foi um período marcado por maior mudança de escolas. Para Cláudia e Vera vemos que em poucos anos passaram por várias escolas, todavia, com o tempo, as professoras parecem ter encontrado sua escola e permaneceram nela por um grande período, que para todas chegou a ultrapassar uma década. É essa escola que se tornou sua referência, e é a ela que recorrem para relatar suas experiências; é como professoras de “tal” escola que falam, apesar de, concomitantemente, vivenciarem outras experiências mais esporádicas, como aulas em escolas particulares, em cursinhos.

Então, a estabilização na carreira docente também é percebida na tendência que notamos nas professoras de permanecerem por muitos anos na mesma escola. O uso de um mesmo espaço de forma mais solidificada dá-se após uma fase inicial, mais transitória. Para os pesquisadores que estudam os ciclos de vida dos professores, a fase inicial da carreira docente é uma etapa bastante importante e que tem características bastante afins, isto é, experimentadas por grande parte dos professores, a começar pela idade cronológica e pela provisoriedade.

Mais que representar o primeiro passo dentro do mundo profissional, a entrada no mundo do trabalho docente é o momento de descobrir a sala de aula, de reconhecer-se entre as colegas de profissão. É um período marcado pelo “choque do real”, mas também um período de descobertas, de ser posto em situação de responsabilidade, de entusiasmo, de se sentir parte de um corpo profissional, de ter, finalmente, seus alunos, seus programas.

Huberman⁹⁴, uma das grandes referências quando o assunto é o ciclo de vida profissional docente, aponta os aspectos sobrevivência e descoberta como característicos desta fase. A sobrevivência é o momento em que impera a necessidade de encontrar seu espaço; diz respeito ao confronto inicial com a realidade escolar; é hora de pôr-se à prova, de ver a medida em que aquilo que se idealizava acerca da vida docente se faz sentir no

⁹⁴HUBERMAN, O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. *Vida de professores* (Org.), p. 39.

cotidiano da escola. A descoberta, como o próprio nome diz, é hora de descobrir como se processam as relações pedagógicas, a transmissão de conteúdo, aprender a lidar com a classe. Pode ser traduzida no entusiasmo de estar começando uma vida profissional, de fazer parte de um grupo, de ter seus próprios alunos, de ter autonomia para realizar seus trabalhos e fazer seus planejamentos.

Além de se constituírem como uma fase bastante importante da trajetória profissional docente, as primeiras experiências guardam uma relação especial com a memória; elas são mais reconstituídas por estarem mais isoladas e, portanto, mais acessíveis. O que vem depois – com os longos anos de trabalho em sala de aula, como veremos a seguir no caso das nossas professoras – é uma sucessão de dias em que raramente um se destaca por algum motivo episódico. É como se nos perdêssemos na imensidão dos dias letivos, do cotidiano e da rotina escolar.

Há ainda o fato de que os primeiros anos de carreira “constituem um período de transição importante na vida dos professores, adquirindo, ‘primazia funcional’.”⁹⁵ É o momento em que se deixa de ser aluno ou exclusivamente aluno e adentra-se no círculo profissional, iniciando uma trajetória de trabalho, de experiências em sala de aula.

3.2 Imagens e referências à atuação em sala de aula

A sala de aula é o lócus, por excelência, onde se desenvolve o trabalho do professor. A sua atividade, porém, dirige-se a um “objeto” especial, outro ser humano, que se acha nesse momento na condição de aluno. É sobre ele que vai recair a atuação do professor; por isso, a concepção que o professor tem a respeito de seu aluno diz muito sobre que professor ele é.

O mesmo ocorre com a aprendizagem, o sentido que o professor atribui ao aprender e os objetivos do seu ensinar, que também nos informam acerca visão de mundo, de ser humano, que tem o professor; permitem-nos ver quanto de sua formação se faz sentir no seu trabalho, quanto da sua história de vida, da sua experiência trabalha no sentido de construir/reconstruir os seus saberes.

⁹⁵BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA (Org.). *Vida de professores*, p. 205.

3.2.1 A concepção e as referências aos alunos

A palavra “aluno”, no sentido etimológico do termo, significa não luz, sem luz.⁹⁶ Nesse sentido, ser aluno significa estar numa posição de inferioridade em relação ao professor. Por outro lado, pode ser tomado como uma potencialidade, no de sentido estar disposto, apto, a ter a “luz”. Sacristã⁹⁷ lembra que a condição de ser aluno é tão natural em nossas vidas que não nos questionamos sobre seu significado, pois consideramos como algo dado o fato de que durante uma parte da vida as pessoas freqüentam diariamente as instituições escolares.

No caso das professoras, pensamos que após tantos anos de docência constroem a respeito de seus alunos algumas concepções e guardam deles algumas imagens que lhes servem de referência. Consideramos ainda que essas imagens e concepções são influenciadas pelo tipo de experiências que as professoras mantiveram com os seus alunos (prazerosas, conflituosas, positivas, negativas...). Como percebemos, de uma forma geral, prevalecem imagens positivas.

Para a professora Isabella a referência são alunos sendo alfabetizados, crianças que também “aprontavam”, que dormiam em aula. Ela se volta a eles de forma carinhosa, e chama a muitos pelo nome, demonstra preocupação com a sua situação fora da escola, sendo mais compreensiva em “certos casos”. A ênfase da lembrança está nos extremos entre o “dócil” e o “danadinho”.

Da mesma forma, a professora Maria Teresa fala de lembranças boas. As referências positivas são as crianças pequenas, mais receptivas às suas propostas, e os alunos do noturno e magistério, com os quais podia trabalhar experiência de vida. Fala da mudança nos alunos e percebe a manutenção de alguns valores mais no interior que na cidade.

Maria Eulália fala de seu aluno de uma forma geral, destacando-se sua preocupação com ele, muitas vezes vendo nele a sua imagem de infância. Assim, ao perceber uma mudança no seu comportamento, culpa primeiro os professores por isso. “Então eu nunca, eu vou ser sincera pra ti, nunca me desencantei em ser educadora, em dar aula ou pra

⁹⁶ Há ainda outros sentidos: do latim *alumus, alumni*, significa criança de peito (sentido próprio), discípulo (sentido figurado). O substantivo *alumnus* derivaria do verbo *alere*, que pode significar alimentar, desenvolver.

⁹⁷SACRISTÃN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artemed, 2005. p.13.

criança, ou pra adolescente, enfim faixa etária. O meu desencanto na educação foi com os colegas”.

A professora Vera qualifica os seus alunos como “comportados” e “estudiosos”, procurando compreender que, como crianças, queriam brincar, mas deveriam separar os momentos: hora de estudo e hora de brincadeira. Uma das grandes marcas da sua memória, além de uma forte questão pessoal, é a alegria que proporcionou aos seus alunos quando ganharam o festival de teatro.

Diferentemente das demais professoras, a visão que mais se destaca no caso da professora Cláudia é o aluno como alguém que precisa ser ensinado e disciplinado. Embora os “bagunceiros” não representem o total de seus alunos, acabam adquirindo primazia na sua fala.

Partindo do que temos e de uma forma ampla, percebemos que na fala das nossas professoras a concepção de aluno recebe uma conotação positiva. Eles são lembrados, de modo geral, e enquanto crianças especialmente, de forma carinhosa, e as professoras tendem a valorizar as coisas boas da relação professor/aluno em detrimento das situações de atrito e de frustrações. Vejamos algumas passagens ilustrativas dessa constatação:

Eu não tenho más lembranças de meus alunos, sabe. Como toda criança que quer brincar, quer conversar, só isso. Mas nunca tive problema de brigar com aluno... um aluno comportado e estudioso, sempre foi assim. (Vera)

O que mais lembro são os pequenos, muito gratificante trabalhar com séries iniciais. Eu tinha paixão por trabalhar com quarta série; é uma fase de idade que eles te dão tudo o que têm, projetos que você tem eles contribuem e, também, tenho boas lembranças do pessoal do segundo grau da noite, que eu trabalhei um tempo. Magistério também é bom de trabalhar, gostava de atendê-las de passar as experiências e supervisionava, também. (Maria)

Na maioria das vezes a relação com os alunos é revelada como fonte de satisfação. A professora Isabella declarou que tem saudade dos alunos, não de lhes dar aulas, mas do convívio com eles. As suas maiores lembranças depois do afastamento da escola referem-se aos alunos. As professoras também demonstram em suas falas preocupação e cuidado com os alunos, considerando a sua situação socioeconômica e psicológica.

[...] assim tem outros casos de alunos que apanhavam em casa. Tinha uma que apanhava em casa, e tudo, e a vizinha veio me avisar, e a criança tinha dificuldade pra estudar. Aí a gente tinha até consideração de certas coisas da aula por causa disso. Sabia que em casa criança tinha dificuldade, sofria. Problemas financeiros, tinham bastante crianças. Eu me lembro de alunas minhas que tinham dificuldade e iam na minha casa e eu dava aula particular pra elas, mas sem cobrar. Eu sabia que precisavam financeiramente. Até de vestuário eu me lembro. Quantas roupas dos meus eu dava pra aquelas crianças... (Isabella)

Quando eu conheci o lado, a distância social entre meus alunos, que eu dava aula à noite e dava aula de manhã. De manhã eles vinham bem nutridinhos, descansadinhos. À noite, cansados, mais adultos. Depois eu troquei, a distância social foi maior. Eu dava aula em escola particular e escola do Estado e por incrível que pareça essas crianças não têm nada, eu tenho que ser alguma coisa pra eles, que ninguém vai fazer. Tem casos que você jura que eles foram paridos assim em chocadeira, parece que eles não têm nada pra te dar. Mas, se você chegar neles você tira tanta coisa. Foi isso aí, de poder deixar... Essa criança, futuramente, há de lembrar de alguma coisa boa que eu ensinei... Mas eu conheci esses dois lados, uns tinham demais e não aproveitavam e esses que não tinham nada?

Consideramos, anteriormente, que a formação das professoras deu-se basicamente sob uma orientação pedagógica tradicional e tecnicista, as quais atenuavam as influências do contexto sobre a educação. No entanto, uma vez na prática percebemos que elas são capazes de visualizar para além dos muros do colégio⁹⁸. Observamos que no espaço da sala de aula as professoras lançam mão daquilo que aprenderam no seu curso de formação, nas teorias e práticas aí propostas. Contudo, não só aí, pois aparecem nuanças que estão mais próximas da personalidade, da história de vida..., enfim aspectos que estão mais próximos da pessoa que da formação. Nesse sentido, temos de considerar também que a prática docente “encontra-se enraizada em contextos e histórias individuais que antecedem, até

⁹⁸LELIS, Isabel Alice. Formação e trajetória do magistério: notas sobre um processo de pesquisa. In: CRESO, Franco; KRAMER, Sonia (Org.). *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Raval, 1997. p. 206-207. Nesta obra a autora corrobora nossa idéia a partir de entrevistas realizadas com professoras onde evidencia: “Disposições que encerram compromisso com o aluno no plano afetivo e intelectual, manifestando-se na relação pedagógica, nas estratégias desenvolvidas. Este compromisso parece ter sido gerado na solidariedade advinda das condições de vida das crianças e das necessidades inerentes ao trabalho pedagógico... Esta variedade de características tem repercussões no trabalho em sala de aula, pois as professoras desenvolvem estratégias em função de um contexto muitas vezes hostil e precário. Ou seja, não viraram as costas aos modos de vida dos alunos, como tão insistentemente a literatura especializada dos anos 80 enfatizou. Com os recursos de que possuem, estas profissionais parecem estar sintonizadas com a gravidade dos problemas que a sociedade apresenta e que lhes chegam através dos comportamentos e práticas das crianças.” (*grifos nossos*)

mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.”⁹⁹

Retornando aos alunos, verificamos que, em meio às falas em que a evidência são os pontos positivos da relação com estes, há a menção a experiências negativas, embora tendam a ser menos evidenciadas. Quando falam em momentos de atrito, as professoras vêm-nos como “naturais”, de modo que aparecem diluídos ao longo da fala e, mesmo, nas supressões, por isso adquirindo menos evidência. Diferentemente, quando perguntadas especificamente sobre a imagem dos alunos, prevalece a positividade, uma relação mais pautada no respeito e carinho que seu aluno tinha, diferente do aluno de hoje. Vejamos como exemplo:

Com uma mão tu afaga, com a outra tu dá. Mas deu, com a outra tu já vai...claro temperamento, não é dar um tapa e ir lá assoprar, repreende, chama atenção, depois,... (Maria Eulália)

Constatamos que houve resignações, as quais, contudo, não devem adquirir grande saliência. Se houve “necessidade” de mobilizar formas mais autoritárias, se houve momentos em que a normalidade feneceu, não é essa a imagem que deve representar a relação professor/aluno. Como bem alerta Backneuser:

Muitas são as alegrias no exercício do magistério. Embora no arminho dessas alegrias apareçam de quando em vez pedacinhos ásperos, desagradáveis e até dolorosos, a maior porção do tecido é, sem dúvida, macio ao tato. Mas afinal, qual a profissão, nobre ou manual, que não acarreta dissabores? Na nossa, ao menos, para meia dúzia de agruras acumulam-se um monte de horas boas.¹⁰⁰

Pensamos aqui que a ênfase nos pontos positivos reveste-se de um objetivo pessoal que busca qualificar e dar coerência ao passado profissional e serve, ainda, para fortalecer imagem de professora que se quer passar, diferentemente dos insucessos, que colocariam em questão a própria realização das professoras. Quando uma docente aponta que puxar as orelhas foi uma das motivações para querer ser professora deixa implícita uma idéia de

⁹⁹CATANI, Denice Bárbara et al (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 34.

¹⁰⁰BACKNEUSER, Everardo. *O professor*. Rio de Janeiro: Agir, 1946. p.91.

castigo escolar. Posteriormente, no seu texto viria uma ressalva: “Foi a única vez que puxei a orelha de um aluno.”

Lembramos aqui de Pollack¹⁰¹ quando fala dos não-ditos e da possibilidade, conforme as circunstâncias, de o presente colorir o passado dando-se ênfase a um ou a outro aspecto das lembranças. Enfatizar as positivities pode, sim, colorir o passado profissional docente, como contar não apenas o que se fez, mas o que se gostaria de ter feito e como se gostaria que tivesse sido.

Não podemos deixar de anotar que o discurso de uma das professoras – Cláudia – não ressalta as positivities. Esta professora vê o aluno de forma inversa do que colocamos até aqui, pois seu ideário acerca dele, de forma geral, evidencia mais um ser que precisa ser disciplinado, convencido. Prevalece, pois, uma imagem conflituosa, negativa. Aqui a fala deixa extravasar os conflitos, as dificuldades que teve em impor sua autoridade enquanto professora.

[...] falta de vontade de aprender, alienados mesmo, não estão nem aí. Isso aí não é importante, o professor está falando por falar. E assim todos, desde a faculdade, curso de mestrado, doutorado... Porque a pessoa em si basta sentar num banco escolar pra virar criança, impressionante. Nós fomos fazer um curso de aperfeiçoamento em determinado setor da geografia. Aí tinha um professor de São Paulo. Mas era o típico jardim de infância. Meu Deus do Céu, todo mundo conversando, fofocando entre si. É assim, não adianta. (Cláudia)

Mais que um conceito de aluno, o que mais a fala de Cláudia revela é uma imagem utilitarista da educação, desculpando os “bagunceiros” bem-sucedidos atualmente. Notamos também que, por mais de uma ocasião, em vez de alunos, a professora usa a expressão “clientela”, revelando a idéia de que, como profissional, está a prestar um serviço.

Quanto aos alunos que mais marcam e que mais são lembrados, situam-se nos extremos estudioso/bagunceiro, dócil/danadinho. Infere-se que as marcas dos primeiros se constituem em referências positivas, figurando próximo daquele aluno ideal que se imagina encontrar na escola quando se é, ainda, estudante de professor. Quanto aos outros, exigiram que as professoras mobilizassem saberes, forçaram atitudes que as fizeram fugir a

¹⁰¹POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1998. p.6.

rotina e representaram episódios mais isolados. Por isso, as professoras tendem a reconstituí-los de forma mais clara, como o episódio dos palavrões no quadro relatado pela professora Isabella.

Esse poder de classificar/qualificar os alunos, de exigir-lhes disciplina, de acompanhá-los em fila para a merenda (como fazia a Maria Eulália), de querer vê-los “sentadinhos” cada um em seu lugar (para conseguir trabalhar, conforme nos falou a Isabella) leva-nos a pensar na idéia de Foucault quando aponta a escola como uma instituição importante na domesticação dos corpos e os professores, como uma categoria profissional que exerce também funções policiais¹⁰², como controlar tempo e espaço, necessidades fisiológicas, falas e silêncios. O espaço escolar aparece, assim, como uma “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. Foucault descreve o espaço escolar:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana a semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fileira, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casa; umas ideais que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição dos valores ou dos méritos.¹⁰³

Um ponto que se sobressai na fala das professoras, perpassando pelo discurso de todas e nos remetendo novamente a Foucault, é a sua concepção de aluno como ser em transformação. As palavras da professora Maria Eulália são bastante expressivas dessa visão: “Criança é aquele terreninho, aquele canteirinho bonito que você escolheu pra plantar a flor que mais gosta.” E antes disso nos colocava:

O resultado da professora vai ser a longo prazo e eu acho que o longo prazo meu é agora porque eu não estou permanentemente na escola mas eu encontro aqueles que foram meus alunos, que estão na universidade hoje... Essa imagem eu guardo deles pra sempre, até dos primeiros que foram meus alunos lá em Marau... E eu acho que a educação é um tesouro que você tem na mão pra modificar as pessoas pro bem. (Maria Eulália)

¹⁰²FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p.74.

¹⁰³FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 3.ed. Petrópolis: Vozes., 1984. p.134.

As professoras revelam-se, assim, como portadoras de uma concepção que advém da idéia moderna de educação como possibilidade de redenção e transformação do homem. Por isso mesmo, quando falam na preferência por criança, vem implícita essa possibilidade de mudança que no adulto – já feito – seria mais difícil de conseguir. Elas nos falam no sentido da possibilidade de conduzir a formação, o caráter do aluno. A ilustração usada por Foucault acerca da correção do tronco tortuoso da plantinha serve perfeitamente nesse caso.¹⁰⁴

Essa transformação envolve, no caso das professoras, questões morais e religiosas, o que revela a permanência das vivências da educação realizada enquanto normalistas, em internatos confessionais, e envolve, ainda, o viés profissional. Ver seu antigo aluno tornar-se um profissional que conseguiu avançar parece um ponto bastante valorizado e que produz a sensação de ter desempenhado bem o papel de mestre. Os profissionais citados são especialmente os de formação clássica, como advogados e médicos.

Outro ponto comum que salientamos é a idéia de um aluno passivo. Não aparecem situações ou experiências que nos possibilitem vê-los como sujeitos da aprendizagem. Eles são sempre receptores, dependentes daquilo que o mestre lhes traz. Todavia, ao longo do tempo as professoras assistem a uma grande mudança em relação aos alunos. Elas apontam que esse “ser” sobre quem recai o seu trabalho vem mudando nos últimos anos em termos de valores, disciplina, maior acesso ao conhecimento, enfim, aspectos que interferem diretamente na relação professor-aluno.

Não podemos deixar de mencionar que as professoras apontam a percepção de mudança nos alunos antes mesmo de se aposentarem. Duas delas relataram que em torno de meados da década de 1980 as coisas começaram a se modificar. A impressão que temos é de que esse “novo” aluno, mesmo tendo sido seu, não representa verdadeiramente ele, pois às vezes elas buscam mais longe no passado o seu aluno; por isso a atitude de estranhamento desse novo aluno que elas não parecem reconhecer. As melhores imagens e referências são construídas sobre seus antigos alunos, num tempo em que havia, sim, problemas de indisciplina, mas que também havia mais “respeito pelo professor”.

Antes de terminar, gostaríamos de ao menos mencionar que o ideário de aluno é algo que extravasa a sala de aula. É, no dizer de Sacristã, “uma construção social”. As

¹⁰⁴FOUCAULT, *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, p. 32. Ilustração que mostra uma plantinha de tronco curvo amarrada a uma base perfeitamente reta para ser corrigida. Anotações: “A ortopedia ou a Arte de prevenir e Corrigir, nas crianças, as Deformidades do Corpo”.

imagens que os professores constroem ao longo da carreira acerca de seus alunos decorrem das relações estabelecidas com eles – sucessos/atritos, afeto/formalismo –, as quais dependem também da sua personalidade, das expectativas e valores pessoais. No entanto, não podemos pensar nessa construção de imagens apenas em nível pessoal, pois há toda uma expectativa e uma definição baseada em parâmetros sociais, as quais estabelecem como deve ser o aluno e faz com que nos manifestemos em relação a ele em forma de aprovação ou reação.¹⁰⁵

As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que lhes fazemos ou, diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica fora do tolerável.

É como se o parâmetro fosse a imagem de um aluno “ideal”. A distância entre esse “ideal” e o que ocorre de fato é que vai nos dizer se o aluno é estudioso ou displicente indisciplinado, bagunceiro ou comportado...

3.2.2 Dos objetivos da aprendizagem, dos métodos e das aulas

Assim como ao longo de sua vida as professoras foram desenvolvendo uma imagem, uma concepção de seus alunos, o mesmo ocorre com a aprendizagem. Aprender/ensinar pode receber uma conotação diferenciada conforme a formação, o ideário pedagógico e as disposições pessoais: valores, história de vida, expectativas.

O mesmo ocorre com os objetivos mais amplos do trabalho do professor e que têm relação com os resultados do seu trabalho, para que eles devem servir, de que modo os alunos devem aproveitar aquilo que aprendem. Quanto aos métodos, referem-se à forma como o professor dá sua aula, aos materiais de que faz uso, ao que cobra de seus alunos.

A professora Isabella mostra que desejava que seus alunos soubessem mais que ler e escrever – habilidade importante que ela só aprendeu aos dez anos de idade (em

¹⁰⁵ SACRISTÃN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artemed, 2005. p.12.

português). Enfatiza a importância de aprendizagem de aspectos relacionados a questões morais e de religião, assim como de saberes para a profissão, no futuro. Em suas aulas em plenas décadas de 1950 e 1960 constatamos em vários momentos que ela procurava fazer uso de recursos que tornassem a aula interessante; estratégias simples mencionadas revelam essa sua intenção, como usar giz de cor no quadro, valer-se da música, ouvir o que os alunos tinham a contar e aproveitá-las na aula.

As aulas eram preparadas em casa por Isabella. Como tinha sete filhos, comprava “carimbinhos” para que eles brincassem enquanto realizava suas atividades. Seu material de referência era a *Revista de Ensino*¹⁰⁶, cujos exemplares são guardados por ela até hoje. Essa revista veiculava temas diversos contemplando história, partituras musicais, concepções pedagógicas e dicas para as professoras; os conteúdos veiculados tinham um caráter oficial e ufanista; exaltava o papel do professor e apontava seus deveres e a correção que deveria ter. A revista trazia pôsteres (que a professora chama de “cartões”) para serem usados em aula.

No seu espaço de aula a professora Isabella revela tranquilidade, admitindo que uma aluna dormisse, pois, quando acordava, “acompanhava direitinho”. Exalta o mimeógrafo, que apareceu nessa época¹⁰⁷, ao qual, se tivesse tido acesso, teria tornado mais fácil a vida dos seus alunos, pois não precisariam “copiar tudo do quadro”. No entanto, seus alunos deveriam ficar “sentadinhos” nos seus lugares, pois não conseguia trabalhar com eles ao seu redor.

Nas professoras Maria e Maria Eulália também constatamos uma preocupação com a transmissão de valores e alguma aproximação em termos de metodologia. Maria sentia que, por trabalhar em disciplinas das humanas, precisava se esforçar mais para despertar interesse nos alunos. Os conteúdos de conhecimento geral não eram considerados tão importantes pelos alunos; por isso, conversavam muito e traziam “conhecimento geral de vida”, diz ela. Ela dava ênfase a questões morais, não apenas a conteúdos: “ser mais do que ter mais”; diz (acha) que aos alunos do noturno “conversava mais do que dava conteúdo”. Nas suas primeiras experiências relata aulas ao ar livre e que, apesar de ter de seguir o planejamento, conseguia trabalhar outras coisas também.

¹⁰⁶Esta revista foi publicada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul de 1951 a 1970 e tinha circulação também fora do país.

¹⁰⁷Em uma das revistas da professora a que tivemos acesso havia propaganda dessa novidade.

Como Maria trabalhava quarenta horas semanais, sempre preparava as aulas em casa; tinha de seguir o livro-texto, mas buscava apoio em outros autores e no dicionário. Ela questiona o valor da avaliação do modo como era feita e diz que tinha dificuldade de formular provas, as quais eram baseadas em questões objetivas.

Quanto a Maria Eulália, também revela uma preocupação com a formação de valores, como respeito e coisas de filosofia. Para isso, ela diz que preparava suas aulas como se fossem para ela. Declara que o professor tem de se aproximar do aluno e não exigir dele aspectos dos conteúdos que ele não pode dar, e conta que incomodava na escola pelas propostas novas que fazia: levava para pátio, cantava... Também era rigorosa quanto à disciplina, acompanhando os alunos em fila para a merenda, e procurava estabelecer acordos para facilitar as relações.

Nas outras professoras vemos uma mudança em relação às anteriores; tanto no caso da professora Vera como no da professora Cláudia, observamos uma maior preocupação com a aprendizagem de conteúdos, cujo objetivo seria proporcionar acesso a um tipo de conhecimento que pudesse servir para a vida profissional ou “fazer concursos”.

Assim como as demais, as aulas, no caso da professora Vera, eram preparadas em casa durante a noite. Com o tempo, o livro servia-lhe apenas como guia porque, como ela relata, tinha “na cabeça” o conteúdo que ensinava. As suas aulas eram baseadas em esquemas, em mapas e gravuras e levava bastante material para a aula: “A dona Vera é a que mais carregava livros na escola”. A professora produziu uma apostila para seus alunos com a história e geografia do Rio Grande do Sul, cujo conteúdo é o tradicional, basicamente composto de descrições, fatos e datas.

A professora Cláudia, por sua vez, reservava os finais de semana para preparar as aulas porque, para completar a carga horária, tinha aulas também à noite. Para isso baseava-se em livros que possuía. Em suas aulas, em sua maioria expositivas, usava também linha do tempo, mapas..., dependendo da turma. Conforme episódio em que nos fala de uma aula que deu recentemente no colégio Notre Dame¹⁰⁸, os conteúdos históricos que ela contemplou baseavam-se essencialmente na passagem de aspectos mais factuais (nome, data, acontecimento, causa, consequência). Revela, pois, uma preocupação com que os alunos memorizassem, mentalizassem esse conhecimento, por isso diz que

¹⁰⁸ Aula dada por ocasião da encenação da batalha do Pulador no ano de 2006, na região do Pulador (interior do município de Passo Fundo).

precisava repetir muita coisa. As provas eram na forma de perguntas e respostas, com material.

Nessa parte das memórias das professoras visualizamos elementos importantes acerca da sua atuação profissional. Quanto à concepção de aprendizagem, vai daquela mais voltada à aquisição de saberes e valores que devem formar o caráter da pessoa à de aquisição de conteúdos, os quais devem contribuir especialmente para a vida profissional.

A aprendizagem voltada à aquisição de saberes e valores relacionados ao caráter está mais próxima da concepção das professoras Maria Eulália, Isabella (embora esta também valorize a questão prática profissional) e Maria. Pelo que depreendemos, estas professoras procuravam ensinar “para o bem”, “para a vida”, “coisas de filosofia”, enfim, valores que nos remetem a questões morais, não apenas conteúdos.

Então, a gente fazia muito um conhecimento geral de vida, trazê-los para ser mais, do que ter mais. Procurava trabalhar mais o lado moral e não, apenas, só conteúdos. (Maria)

[...] trabalhar mais com segunda, terceira, quarta séries que é quando a gente planta melhor aquela sementinha, de tudo não só no saber, de tudo, filosofia, práticos mesmo, respeito com a família, valores da vida, os idosos. Porque quando tu pega eles já na sétima série não tem mais muita coisa pra fazer. ... E eu acho que educação é um tesouro que você tem na mão pra modificar as pessoas pro bem (Maria Eulália)

Observamos que, para isso, não bastava apenas ser bom professor e dar uma boa aula; era preciso, também, ser uma boa pessoa, exemplo e vivência daquilo que se “pregava” aos alunos. O profissionalismo, nesse caso, vai além da escola e revela-se nas ações, na referência positiva que o professor deve ser para o aluno.

Mas a gente procurava, também, os filhos, sempre – tanto os alunos quanto os filhos – levar pro lado do bem. Às vezes, dava exemplo de coisas que aconteceram - de coisas ruins como de exemplos bons. Sempre procurei dar exemplos bons para os alunos e pros filhos em casa. (Isabella)

Eu procurei sempre não deixar... eu acho que como estudo, se você não tem condições de fazer a separação, dificilmente você é o que você é...se você não é em casa você não é fora dela. Você é um ser total. E por ser professor você é olhado como professor que vai trazer algo e que algo que você vai trazer? (Maria)

Não podemos deixar de notar aqui todo um ideário influenciado pela vivência de uma formação feita em regime de internato em colégios confessionais. A passagem por essas instituições, conforme já tratamos no segundo capítulo, é bastante marcante na vida dessas professoras. Vemos suas marcas traduzidas num modo de ser e pensar a educação e numa reserva na formação de atitudes e disposições morais/religiosas que carregam na sua vida profissional.

No caso da aprendizagem associada à aquisição de conteúdos, temos a preocupação de duas professoras: Vera e Cláudia. São elas, também, as que mais se prendem ao regimento, ao planejamento, atentando mais para a parte burocrático-formal da escola. Cláudia, por exemplo, queixa-se de na universidade não ter aprendido a fazer a chamada e Vera vê o cumprimento à risca do planejamento como algo bastante positivo.

E isso nós tínhamos aqui, quando eu trabalhei aqui no Pasqualini. No meu final de carreira aqui nossa escola era considerada escola modelo, tudo vinham da DE, vinham mostrar pro pessoal, o pessoal queria muito estagiar aqui. Era assim. Então, nós seguíamos a risca aquele conteúdo, tudo como deveria ser dentro da LDB, do magistério. Nossa escola era muito bem vista. (Vera)

Há uma crença nessas professoras de que o contato com o conhecimento – com a cultura – para proporcionar uma base e uma inserção social profissional é a função primordial da escola.

Eu sempre procurei fazer com que eles valorizassem, prestassem atenção, não pro hoje, talvez, mas pro amanhã. ...Então, você amanhã, vocês vão ser cobrados sobre esse tipo de conhecimento, só que vocês não vão saber. Então, eu precisava sempre fazê-los valorizar aquilo que estava sendo visto, pra vida. Não o agora, o agora eu posso fazer uma prova, eu posso colar, eu posso chutar qualquer coisa, mas e a vida? Porque amanhã eu posso fazer um curso, concurso, e vou precisar. (Cláudia)

Objetivo era que meu aluno tinha que aprender, ele precisava daquele conteúdo pra seguir na vida, pra ele ter alguma coisa, ter alguma meta. (Vera)

Essa disposição é bastante premente especialmente na professora Cláudia e representou-lhe um desafio nos últimos tempos de sua carreira, quando novas dimensões da formação do aluno foram sendo abraçadas pelo professor. Diante dessa nova exigência,

a professora fortalece a sua postura reafirmando que ser pai e mãe não é função do professor.

No caso da Vera observamos, além do compromisso com o conteúdo, uma maior abertura para o afeto: “Porque quantos ali que vinham estudar e estavam tristes, jururu, a Dona Vera ia lá, conversavam consolava e saiam bem faceiros.”

Se, anteriormente, encontramos marcas importantes da formação presente na atitude das professoras, aqui não é diferente. Na atuação da Vera prevalece de forma mais clara a formação universitária, em detrimento da formação como normalista em internato. Na sua entrevista observamos que ela fala mais de sua formação superior, especialmente das aulas de didática, nas quais aprendeu as ditas “técnicas” que ela guarda anotadas até hoje e que, por serem seguidas, garantiram-lhe um bom resultado junto aos alunos. Por sua vez, a formação docente de Cláudia deu-se apenas em nível superior, período marcado, em termos de concepção pedagógica, pelo tecnicismo.

Quanto aos métodos, percebemos que eram pouco variados. O que ocorria mais era a tentativa de introduzir alguns materiais diferentes (cartazes, música) ou situações diferentes, como aula no pátio, até porque a situação dos alunos era bastante passiva, conforme vimos no item anterior. Os conteúdos trabalhados em sala de aula eram os estabelecidos pelos planejamentos, eram conteúdos tradicionais retirados especialmente dos livros adotados. Apenas Maria Eulália nos relatou que usava textos de jornais em suas aulas de português. Quanto à preparação das aulas, era sempre uma atividade realizada em casa, nas horas de “folga”.

No que se refere aos resultados, parece que eram colhidos no futuro, pois as professoras gostam de reconhecer entre alunos profissionais bem-sucedidos. Notamos duas situações em que isso fica evidenciado:

[...] porque eu encontro, também, ex-alunos meus que são médicos, advogados, continuo professora pra eles. Eles têm muito mais que eu, isso não deixa de te gratificar. Esses dias encontrei um ex-aluno meu tem três apartamentos e eu, uma coitada, que não tenho nada. Eu fico feliz porque eles reconhecem isso. (Maria Eulália)

E desses saíram muitos médicos, dentistas, advogados, psicólogos, enfim, daqueles bagunceiros. Outros não deram em nada, estão aí. Vou aqui, na feira do produtor, aqui na Gare, tem três que foram meus alunos que estão aí, hoje, apenas como agricultores. Não conseguiram ir adiante. Um deles era bagunceiro,

os outros dois eram quietinhos. Não conseguiram. Tem gente trabalhando em banco, trabalhando em comércio, tem... (Cláudia)

É interessante notarmos que a satisfação em ver seu aluno entre profissionais bem-sucedidos (e nas profissões clássicas) ocorre até mesmo para quem valorizava muito as questões morais. Talvez atue nesse caso a própria concretude do sucesso profissional, o qual torna mais visível e identificável o trabalho do professor.

3.2.3 Experiência/vivências, maternidade e docência

Ao longo das falas das professoras constatamos que elas atribuem bastante importância aos saberes que iam adquirindo no dia-a-dia da sala de aula. Na medida em que se queixam de sua formação universitária (conforme já vimos quando tratamos de sua formação), valorizam aquilo que aprenderam fazendo no dia-dia da sala de aula. Constituir-se professor é, pois, uma constante que ocorre com o tempo e tende a ser cumulativa, como na visão da Maria Eulália.

Agora me sinto preparada. Quando me aposentei da primeira vez pensei: “Agora que eu sei como dar uma aula”. Agora aposentei de novo: estaria pronta pra dar aula. (Maria Eulália)

Notamos nas professoras um certo “domínio” adquirido com o tempo e com a experiência, o qual se refere a questões relacionadas ao conteúdo (domínio do conhecimento da sua disciplina) ou a uma certa tranquilidade que permite transitar melhor diante de determinadas situações e fatos ocorridos em sala de aula (maior leque de respostas e atitudes).

E à medida que vai passando o tempo a gente adquire... E fica assim. A gente vai ficando com aquilo na cabeça, é uma seqüência que tu, no fim, tu já nem... Só pega o livro, vamos dizer, assim só pra te guiar e olhe lá porque ta tudo na cabeça, o conteúdo já vem. (Vera)

Entrei na aula estava escrito assim... (palavrões) no quadro. Dei uma aula, só sobre esses palavrões. Aí no final eu disse: “Agora podem apagar”. Sabe que nunca mais apareceu. Tu tem que aproveitar certas ocasiões assim. E às vezes surgiam coisas na aula que eu aproveitava pra dar aula. (Isabella)

A experiência revelada em alguns conhecimentos e forma de agir pode vir antes da experiência em sala de aula, revelando um saber acerca do ofício que está acima de questões práticas. É o que depreendemos da fala da professora Cláudia no seu primeiro dia de aula:

Fui numa sala com 52 alunos e já me alertaram: essa é a pior turma da escola. Então, já cheguei com o pé atrás e, realmente, eram terríveis. Um que já vi no começo que aquele ia me incomodar, fiz dele o meu ajudante, ele distribuía o material..., mas não foi fácil. (Cláudia)

Considerando a forma como as professoras traduzem a sua experiência, isto é, enquanto capital adquirido pela prática, e considerando também a idéia de incompletude da experiência, conforme a concepção da professora Maria Eulália, podemos tratá-la conforme conceitos de Koselleck. Traduzimos “espaço de experiência” como o ganho de capital pedagógico pelas vivências em sala de aula, e “horizonte de expectativas” como possibilidades de novas aprendizagens, de novo aperfeiçoamento e de um novo futuro. O conceito de experiência do autor também nos ajuda a entender essa questão:

A experiência é o presente passado, cujos eventos foram incorporados e podem ser lembrados. Dentro da experiência se inclui uma reformulação racional, junto com formas inconscientes de conduta que não precisam estar presentes conscientemente. Há também, um elemento da experiência alheia contido e preservado, e transmitido pelas gerações e instituições [...] De modo similar com a expectativa: a um tempo específico de cada um e interpessoal; a expectativa tem lugar no hoje; é o futuro feito presente; dirige-se ao ainda não experimentado, aquilo que deve ser revelado.¹⁰⁹

Outra constatação que fizemos no que se refere à experiência diz respeito à participação das professoras em situações repetíveis¹¹⁰, de dias e dias em sala de aula. Por isso, temos de pensar a experiência como nos falam as professoras e a partir do que

¹⁰⁹KOSSELLECK apud SANTIAGO JR., Francisco das Chagas F. S. *Continuidade e reivindicação da tradição*: Tarskovski e seu tempo, disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/Xxiii-simpósio/anais/textos>. Acesso em: 23 jul. 2007.

¹¹⁰ABRAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p.386.

identificamos nos seus relatos, também ligada a certa rotina. E essa rotina apresenta duas faces: uma mais ligada ao domínio de atitudes e conhecimento que as professoras traduzem em experiência¹¹¹, portanto positiva, e outra ligada a certo cansaço e sensação de viver e fazer sempre a mesma coisa. Isabella aponta essa repetição:

Ter tido por muitos anos consecutivos os alunos repetentes. Uma vez eu tive um aluno que já estava há dois anos na minha turma como repetente. Era pra vir o terceiro ano. Aí eu disse pra minha diretora: “Olha, a criança acho que até enjoa da professora! Ficar mais um ano com a mesma prô!?! Tem outra turma de repetente, dá um jeitinho de passar pra outra turma, porque até a criança perde, às vezes, o incentivo; sempre a mesma cara da professora!” E ela fez isso... (...) Até um ano eu pensei: “Os repetentes de novo”. Quantos alunos que era de novo o segundo ano repetente comigo. (Isabella)

Conseguimos visualizar essa sensação de repetição de dias nas próprias falas das professoras, nas quais os muitos anos dedicados ao magistério aparecem mais condensados. Impera uma idéia mais geral, não se revelando muitos detalhes. Em meio a esse “mar” de dias alguns se destacam por um episódio que seja diferente.

Bolívar¹¹² já havia notado isso e comenta a analogia que Patrício de Blass faz entre o trabalho do professor e o do lavrador:

[...] a carreira docente lembra muito mais a cadência temporal do lavrador: incertezas no começo do curso, primeira avaliação, férias de Natal, o infindável e penoso segundo semestre, a breve pausa da Semana Santa e, na reta final, os exames e a chegada do verão. À diferença de qualquer outra profissão na sociedade atual, não existem mudanças nem grandes oportunidades profissionais para os docentes, de sorte que se torna difícil não cair na rotina.

Ecléa Bosi, por seu lado, aponta que, diferentemente das lembranças da infância e já com alguma perda durante a juventude, a idade madura é mais empobrecida: “A pobreza dos acontecimentos, a monótona sucessão das horas, a estagnação da narrativa no sempre igual pode fazer-nos pensar num remanso da correnteza. Mas, não é: é o tempo que

¹¹¹São essas práticas sempre trilhadas, sempre repetidas, que vão criando rotinas incorporadas e mobilizadas de forma natural, quase automáticas; tornam-se no dizer de Bourdieu, *habitus – habitus* enquanto saberes, valores, crenças, atitudes compartilhadas. Nesse sentido, o *habitus* também funcionaria como uma estrutura conservadora dentro da escola reproduzindo as suas rotinas, já que nos conduz a uma certa regularidade e coerência de práticas, podendo se constituir numa barreira ao desenvolvimento de um pensamento mais crítico e reflexivo acerca do que se faz.

¹¹²BOLÍVAR, (Org.). *Profissão professor...*, p.79.

se precipita, que gira sobre si mesmo em círculos iguais e cada vez mais rápidos sobre o sorvedouro”.¹¹³

Queremos fazer referência, ainda, a uma experiência que transcende os muros da escola e que se refere à maternidade e a outros deveres que, como mães e/ou mulheres, as professoras vão assumindo e depois visualizamos em pequenas ações de sua prática docente. No caso da professora Vera, percebemos que a vivência da maternidade pôde proporcionar até mesmo uma mudança de suas atitudes:

Vou definir a Vera de antes, a Vera quando ganhou o Celso Augusto, com 34, 35 anos: trabalhava bastante, impunha bastante às coisas, bronqueava e chorava, também, bastante. Depois, aprendi a viver sozinha, aprendi com mais idade porque antes eu não tinha cabeça, tudo era fácil, tudo era bonito. E, aprendi sozinha a criar filho, a sustentar e aprendi a ser muito eu. (Vera)

Embora não se deixe de ser mãe-professora/mulher-professora, é em casa, no momento de preparar a aula, que vemos mais imbricadas essas duas dimensões. Para aquelas de nossas professoras que foram mães conseguimos visualizar no discurso nitidamente a cena que se apresenta: filhos que devem ser envolvidos enquanto a mãe-professora organiza, prepara, seu material. Elas precisam lidar com uma situação dinâmica que atenda a uma só vez os dois papéis, dos quais parecem dar conta e um alimenta o outro.

Essa relação maternidade/profissão constitui a busca de um equilíbrio constante. A vida profissional é permeada por essa condição, visto que a professora que fala muitas vezes é a mãe.

Esses dias pensei: “Será que fui uma boa mãe?” Às vezes, eu pergunto pros filhos...: “A senhora foi mãe, a senhora foi rigorosa, a senhora foi muito braba naquele tempo”. Digo, também tu te incomoda, às vezes na aula, chega em casa cansada com uma turminha pra atender, não era fácil às vezes. (Isabella)

Muitas vezes o espaço que resta é restrito. Maria Eulália e Vera divorciaram-se cedo e assumiram sozinhas a criação/educação dos filhos. Isabella, ainda vinculada a um

¹¹³BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 415.

papel tradicional de mulher, dividiu-se, com clara nuance de saliência do papel materno, sacrificando para isso a sua vida profissional ao abrir mão da faculdade. Isso significa não apenas assunção total da maternidade, mas a revelação de uma concepção de mundo bastante conservadora, que quer garantir uma boa e regrada educação aos filhos, para a qual sua presença considera fundamental. Ela rejeitou a idéia de ser professora de seus filhos temendo não saber lidar de forma isonômica em sala de aula. Lembramos que ela apenas exerceu a docência diariamente meio turno em toda sua vida, porque lhe possibilitava essa conciliação.

Percebemos, assim, uma profissional que se assumiu enquanto mulher professora sempre a meio-termo, na medida em que essa opção não prejudicasse o seu dever maior. A professora demonstra, nesse caso, um elevado padrão moral-conservador, o qual sinaliza para o fato de que muitas vezes a mulher deve (ou quer) sacrificar o seu “eu” para o bem dos filhos.

Maria Eulália “carregou” a maternidade para a universidade: gravidez e filho pequeno a acompanhavam. Não deixou de antever na conclusão de seu curso universitário, já interrompido em razão do casamento e do nascimento do primeiro filho, a oportunidade de assumir-se de forma mais autônoma. Os filhos, assim, compartilharam sua formação.

Assim foi, depois eu até casei e meu marido achou que eu não tinha mais que estudar. Eu parei no terceiro ano, porque eu tinha ganhado nenê, aí tive que criar filhos e continuava trabalhando na prefeitura (Marau) e ainda trabalhava em casa. Mas na faculdade nem pensar, ele queria me ver em casa, imagina faculdade! Mas eu tinha uma coisa que me dizia que eu tinha que fazer. Daí quando o meu filho, que é aquele mais velho, tava com dois meses surgiu uma vaga...pra dar aula... E ele com dois meses e foi no segundo grau. Daí o que aconteceu: voltei a Ijuí, eu disse pro meu marido: “Pra eu continuar dando aula eu tenho que terminar a faculdade”. Aí eu passei pra cá (UPF) e eu vinha pra cá toda a noite e com nenê pequeno. De novo minha vida se tornou...

Para quem a experiência da maternidade não foi real (professoras Cláudia e Maria) houve a assunção de uma vida mais “profissional”. Aqui o discurso não encontra âncora no filho, na casa; a voz é sempre de uma professora. Não vivendo a maternidade, elas a vêem como algo separado da vida profissional; “embora a pessoa seja total”, seriam dimensões diferentes, cada uma atuando no momento e lugar devido.

Não é isso, entretanto, o que percebemos. No caso da maternidade, visualizamos em pequenas atitudes coisas das “mães” professoras se revelarem em sala de aula. É o

olhar piedoso e tolerante de Isabella para com a criança que sofria em casa; é a percepção do aluno “jururu” seguido do consolo de Vera que o alegrava; é o desejo de Maria Eulália de ser “alguma coisa” para os alunos, alguma coisa como algo mais que ser apenas professora. Notamos nesses pequenos momentos a presença de um olhar mais sensível e afetuoso para com o aluno.

A relação maternidade-docência sempre nos faz pensar no quanto um papel interfere/influencia/auxilia no desempenho do outro. Fontoura¹¹⁴ pergunta-se sobre isso e retoma, mesmo, as motivações que conduzem à docência:

O que é que levará, por exemplo, a mulher a ser professora? Situar-se-á a escolha ao nível da missão, do amor pelas crianças, da condição possível entre a vida familiar e a vida profissional ou ao nível do “desejo” de ensinar? E que significará este desejo de ensinar? Será que tem o mesmo significado para a professora “mãe de família”, para a professora “militante” ou para a “feminista”?

O andamento da carreira é a dimensão na qual visualizamos concretamente no caso das cinco professoras interferências da vida pessoal na profissional. Para as que não foram mães, a carreira jamais foi interrompida; para as demais, houve licenças-gestantes. Vera passou toda a gestação afastada e, quando retornou, não encontrou mais o seu lugar na escola. E há sempre a sensação de responsabilidade que divide, no fundo, os sentimentos da mulher: uma preocupação de dar conta da profissão, sendo, assim, independente, e de dar conta daquela que seria sua vocação natural, seu destino social, a maternidade, responsabilidade que muitas vezes fala mais alto.

Claro, como mãe, a gente tem as frustrações, que está relacionado ao ser pessoa. Mas quem não tem? Na existe uma mãe... Se existir, que bom. Mas sendo mãe sempre tem uma dor, uma preocupação. (Maria Eulália)

Novaes esclarece-nos bem essa sensação de responsabilização e divisão da mulher:

A identidade da mulher está calcada no jogo de introjeções e identificações que entram, muitas vezes, em choque. Por exemplo, o novo discurso socializante traz uma imagem de mulher e mãe diferentes das nossas mães e avós, contudo, os nossos modelos interiores ou objetos com os quais nos identificamos carregam

¹¹⁴FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA (Org.). *Vida de professores.*, p.176-177.

um conteúdo diferente do novo discurso. Por isso algo de “antigo” permanece dentro de nós, ainda hoje... De fato, a feminilidade não se reduz só a maternidade,... mas ela é uma modalidade de ser mulher.¹¹⁵

Entretanto, como vimos, ser professora, professor é um modo de ser. Sabemos que somos professores (as), que não dá para fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte. Carregamos tudo da escola pra casa e de casa pra escola.¹¹⁶

Há, ainda, outras vivências ou experiências que se processam em nível pessoal e que interferem, se não na atuação em sala de aula, ao menos no caso de quatro de nossas professoras, na carreira: a mudança de escola e de cidade.

Para Vera, ter se tornado professora do Cecy é decorrência da doença de sua mãe, que veio tratar-se em Passo Fundo. Essa doença também representou um rebaixamento econômico da família, que tinha boas condições financeiras e desfez-se de seus bens em função do tratamento.

Também episódios relacionados às mães levaram à mudança de escola para Maria e para Cláudia: no caso da primeira, foi a separação dos pais e os cuidados que ela passou a dispensar à mãe, vindo a morar com esta em Passo Fundo; no caso da Cláudia, foi a morte da mãe em Erechim que a levou mudar de cidade, e, conseqüentemente, de escola. Para a professora Isabella foi o casamento que a fez pedir transferência para Passo Fundo. Somente no caso da Maria Eulália a mudança de cidade deu-se por motivo profissional, ou seja, em razão de ter sido nomeada após concurso.

3.3 O contexto histórico e sua interferência na atuação do professor

O período em que as professoras encontravam-se profissionalmente e formalmente exercendo a docência foi marcado especialmente pelo governo ditatorial, o qual se estendeu de 1964 a 1985. Em termos legal-formais, o contexto histórico a que aqui nos referimos remete à situação político-econômico-social representada por uma orientação

¹¹⁵NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da terceira idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.82.

¹¹⁶ARROYO, *Ofício de mestre...*, p. 129.

autoritária – a ditadura militar – consubstanciada via atos institucionais¹¹⁷, os quais ampliaram os poderes do Executivo, possibilitaram a suspensão dos direitos políticos e a perseguição a quem se opusesse ao regime e, ainda, formalizaram a intervenção em diferentes órgãos públicos.

Para a população, de forma geral, o controle era exercido por intermédio do Sistema Nacional de Informação (SNI), e se operacionalizava via delações, vigilância, censura e infiltrações em diferentes instituições e grupos sociais. As escolas e as universidades, especialmente, constituíam-se em locais férteis tanto para a contestação quanto para a proposição e defesa de uma ideologia mais democrática, mais crítica e, mesmo, de “esquerda” (subversiva); por isso, eram espaços bastante vigiados.

Por outro lado, foi em meio a um clima de proibição e de repressão que se assistiu a uma mobilização em torno da liberação sexual, da afirmação da participação feminina nos espaços públicos e de trabalho e a sonhos de um mundo novo, embalado pelo ideal de “revolução”, o qual alimentava o sono da esquerda. Também foi um período de expansão da economia, o chamado “milagre brasileiro”.

No que se refere às questões mais prático-formais da educação, temos de ressaltar a aproximação com os Estados Unidos, a qual resultou nos acordos firmados entre o MEC e a Agency for International Development (AID), os Acordos MEC-Usaid¹¹⁸. Segundo

¹¹⁷Conjunto de normas, decretos, baixados pelo governo ditatorial e que se sobrepujam à própria Constituição Federal. Foram cinco atos institucionais durante a ditadura militar, cujo teor incluía cassação de mandatos políticos, suspensão de direitos do cidadão, extinção de partidos políticos, institucionalização da perseguição aos opositores do regime militar, fim de eleições.

¹¹⁸Esse acordo previa “ajuda” a qual envolvia desde produtos americanos, formação de pessoal, assessoria e treinamento. Das comissões, dos relatórios resultantes do acordo, procedeu-se à reforma do ensino superior pelo decreto-lei 5.540 de 1968 e o decreto-lei 5.692 de 1971. Este reformou o ensino de 1º e 2º graus e lhe deu a feição até vigente até a nova alteração pela LDB 9.394/96. Se, antes, a crítica recaía sobre o caráter enciclopédico, humanista e acadêmico do currículo escolar e o pouco valor que se dava ao ensino profissional, a educação das décadas 1960/1970 também revela a característica desses programas de ajuda, alicerçados especialmente no treinamento de pessoal docente e técnico, no aumento dos recursos materiais e na reorganização curricular. A reforma universitária, lei 5.540/68, envolvia medidas de racionalização de recursos e estrutura, visando à maior eficiência. No caso do decreto-lei 5.692/71, para a educação básica a tônica foi a profissionalização de nível médio; a estrutura dos níveis sofreu alteração e a obrigatoriedade escolar passou para oito anos. O antigo primário somou-se ao ginásial para formar o 1º grau, que corresponde ao fundamental de hoje. Nesse nível haveria uma sondagem que indicava as aptidões dos alunos, para, assim, ir conduzindo-os ao mundo do trabalho. O segundo ciclo de nível médio passou a se chamar 2º grau, com duração de três ou quatro anos, e tinha clara orientação profissional. Os dois níveis juntos deveriam proporcionar formação geral e preparação para o trabalho (com claro saliência deste); ainda, permitiam a entrada no ensino superior. Pedagogicamente, o ensino é orientado pelo behaviorismo, o qual é baseado na psicologia comportamentalista skinneriana, e a educação é vista a partir de um viés mais científico, com métodos experimentados, aplicáveis e que garantiriam o sucesso do ensino-aprendizagem.

Romanelli¹¹⁹, “uma tentativa de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.”

Nas escolas a introdução de disciplinas como OSPB, Moral e Cívica, a partir de 1969, tinha o objetivo de dar à educação um caráter mais doutrinário-conservador, focalizando especialmente conceitos mais genéricos e localização de fatos, não incentivando a crítica e a reflexão.

No que se refere ao cuidado do trabalho docente, esse era exercido especialmente pelos supervisores escolares responsáveis pelo controle do trabalho do professor e pelo cumprimento do planejamento, o qual era pensado dentro do espírito do governo militar; eram esse uma espécie de “fiscais pedagógicos”. É a esse aspecto que as professoras mais se referem nesse período. Embora anteriormente já existissem supervisores escolares, foi com a lei 5.692/71 que esse serviço foi instituído nas escolas. Esse controle se reflete mesmo na adoção de uma orientação pedagógica: o tecnicismo.

Em nossa entrevista não nos dirigimos em nenhum momento a esse período político específico, visto ser nosso objetivo acerca de sua atuação mais amplo e orientado por aquilo que as professoras iam rememorando e, nesse sentido, o que lhes era mais expressivo. Assim, pensamos que, para elas, não foi um período que representou grandes rupturas ou interferências em suas vidas ou em sua atividade docente na medida em que situações de imposições, de cerceamento de liberdade de expressão não nos foram relatadas.

As referências mais diretas e que representam uma restrição da autonomia docente em sala de aula remetem à existência de um planejamento mais amplo da educação, que lhes vinha de um nível hierárquico superior e que deveria ser seguido por todos.

Nós fomos ensinadas a seguir o programa. Nós tínhamos que seguir o que vinha. Se você saía um pouquinho fora daí, lá vinha uma supervisora ou alguém e dizia pra seguir o planejamento. (Maria)

Notamos que essa referência da professora tem mais um sentido de comentário, pois não assume o valor de uma queixa ou uma crítica a essa situação.

¹¹⁹ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 196.

Com base nos relatos das professoras, quando nos deparamos com passagens que remetem ao contexto histórico das décadas de 1960/1970 encontramos mais nuances de adesão a ele, ou mesmo um posicionamento acrítico acerca de condição política do país do que uma postura de oposição. A professora Vera é bastante clara quanto a isso:

Só passei a ter posição política, depois, na época em que eu entrei na faculdade. Aí eu comecei a trabalhar. Mas eu fui muito pelo lado certo das coisas. Nunca fui esquerdista, convivia com gente esquerdista, mas sabia aproveitar o que era bom neles e não me deixar levar. A minha cabeça sempre foi assim, nunca me deixei levar pela cabeça dos outros e sim pela minha. (Vera)

A professora Cláudia também vivenciou um episódio interessante e revelador de como poderia funcionar numa escola o controle do trabalho do professor. A reação da professora não parece revelar que essa situação tenha lhe causado alguma insegurança ou levado a que se sentisse ameaçada. Ela mesma nos conta essa história:

E eu tinha o diretor da época, ele tinha um quadro com todas as salas de aula e ele captava todo o som das mesmas. Se a sala estava muito bagunçada ele aparecia lá e eu descobri porque ele me chamou pra me dar umas aulas a mais, que havia faltado professor, e eu olhei o quadro, vi a sala seis com todo o barulho. Mas, aí, eu descobri que ele tinha o domínio de toda a escola naquele painel. A partir daí eu comecei a trocar a forma de conduzir, atender os alunos e, não que tivesse havido problemas até ali, mas aquilo já me deixou meio cabreira. Até quando eu vi que não chamava e ele aparecia na sala era porque tinha alguma coisa. (Cláudia)

A professora Maria é a única que esboça uma postura mais crítica, apontando para o desejo que tinha de, no futuro, viver uma democracia. A sua postura ficou evidenciada quanto nos relatou o embate que ocorria na faculdade quando desafiavam (ela e seus colegas) aqueles que eram os representantes do governo. Notamos, porém, que é uma oposição cautelosa, previdente, na medida em que a repressão/perseguição já não eram tão rigorosas não se arriscando, portanto, na defesa de seu posicionamento.

Assim, pensamos que, se houve muitos docentes que se posicionaram contra a situação vivida em sala de aula, ou contra a própria situação política do país, também temos que considerar a possibilidade de que muitos aderiram a essa situação, ou, ao menos, adequaram-se a ela.

Temos ainda de considerar uma outra questão que interfere na própria visão que as professoras têm desse período. Percebemos que elas se dirigem a essa época de atuação com saudosismo¹²⁰, especialmente em termos de valores e reconhecimento social e econômico. A professora Cláudia lembrou que durante a ditadura os professores tiveram aumento todos os anos.

Se tomarmos como referência o período em que as professoras começam a sentir mudanças em relação à situação docente – próximo a meados da década de 1980 –, vemos que coincidem com o fim do período ditatorial.

A gente era valorizada, ah, um professor, ó, tinha o seu valor. Então eu me sentia assim sempre. Só que hoje eu me sinto desvalorizada. Porque o professor não vale mais nada, vale tanto quanto outro profissional de nível médio, porque um médico: vamos encher a boca. Um doutor, um advogado, eles são muito mais do que nós na profissão, eles são independentes e nós não somos independentes.... Eu comecei a sentir isso a partir de 82, 83. Mas é verdade, é incrível a gente era um brinquedo, colocavam a gente pra cá, pra lá, e os políticos sempre tinham mais, sempre valiam muito mais que nós. (Vera)

A década de 1980 foi especialmente difícil para o Brasil, que viveu um período de crise econômica: “década perdida”. Também esse é o período no qual se começou a visualizar nitidamente uma mudança na estrutura tradicional da família, com o aumento de mulheres ocupando postos no mercado de trabalho. A “escola de massa” gestada na década de 1970, também como forma de qualificar a mão-de-obra para as novas indústrias, consolidou-se nas décadas de 1980/1990. Essa situação nos faz voltar novamente à formação das professoras como forma de entendermos melhor essa sua perspectiva de mudança.

A sua formação ocorreu, em grande medida, dentro de um modelo mais tradicional, especialmente no que se refere à escola normal. Nesse caso, a orientação formativa voltava-se para uma escola com poucas contradições: “um lugar de ordem e respeito, de vivência dos bons hábitos e virtudes necessárias à constituição de uma sociedade perfeita.”¹²¹ Já a formação de nível superior das professoras enquadrava-se dentro de uma

¹²⁰ Essa questão será trabalhada no capítulo seguinte.

¹²¹CAIMI, Flávia Eloísa; BENINCA, Elli. (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. 2.ed. UPF: Passo Fundo, 2004. p.85.

orientação mais tecnicista, na qual a prática confundia-se com “treinamento em situações experimentais, não reais, portanto.”¹²²

Quando, a partir da década de 1980 – “83, 86”, conforme nos revelaram Cláudia e Vera –, as professoras viram-se diante de uma situação diversa daquela de sua formação, desafiadas a encontrar respostas para novas situações – não previstas –, assumir funções novas e fazer coisas para as quais não tinham sido treinadas, passaram a perceber com certa desconfiança e resistência esse novo cenário.

No meu tempo havia um pouco mais de respeito pelo professor, os pais tinham mais consideração. Hoje, por exemplo, tanto os pais como os alunos agridem o professor, ou o professor é obrigado a ser mais agressivo não fisicamente, mas na conversa, no palavreado. E no meu tempo não. Quer dizer, nos primeiros tempos, porque já nos anos 80 em diante modificou tudo. Os alunos começaram a achar que eles tinham todos os direitos e o professor só tinha deveres... Eu acho que havia, no início, que eu comecei a trabalhar em 72 - de 72 a 82, 83 foi uma realidade. De 83 em diante começou a totalmente se diferenciar, aonde as pessoas começaram a achar que o professor tinha obrigação de fazer tudo, de ser o educador, o pai, a mãe, tudo. O que não havia em casa a professora tinha que fazer. (Cláudia)

Quanto mais avançamos no tempo, mais percebemos aumentarem as queixas das professoras em relação às mudanças nos alunos, à falta de reconhecimento social, à má vontade e à falta de compromisso dos jovens professores, à desvalorização salarial e ao avanço tecnológico, questões que hoje, aposentadas percebem apenas se acentuarem .

¹²² Idem, p.87

4. DE VOLTA PARA CASA: A VIDA APÓS A APOSENTADORIA

Depois de muitos anos dedicados ao magistério, uma nova fase tem início na vida das professoras: a aposentadoria. Em sentido formal, representa o reconhecimento à dedicação de um longo tempo ao trabalho e, assim, o “merecido” descanso, a inatividade, acompanhado de uma retribuição financeira, agora proventos, que possam garantir a sobrevivência. Proventos, inatividade, muito mais que uma mudança de nomenclatura, traduzem um novo momento na vida das professoras.

Iniciamos este capítulo com as ocupações, os afazeres que tomam o espaço antes dedicado à escola, aos alunos, à aula, isto é, as atividades de que se ocupam atualmente as professoras. Em seguida, o foco move-se para a relação aproximação/afastamento em relação à educação, evidenciando em que medida, após a aposentadoria, são mantidos vínculos/relações com a educação e que tipo de relação/vinculação acontece no caso das nossas professoras. Ao mesmo tempo, contemplamos a manifestação das professoras perante a situação atual da escola, a qual remete às mudanças que elas percebem em relação ao passado.

Por fim, centramo-nos nas suas subjetividades, não mais focando aspectos pontuais do texto, mas procurando entrever naquilo que reconstituíram a pessoa e as suas subjetividades. Isso nos conduz a pensar também na forma como reconstituíram as suas memórias.

4.1 As ocupações/envolvimentos das professoras aposentadas

As nossas professoras, durante muitos anos consecutivos, estiveram à frente da sala de aula por quarenta, ou mais, horas semanais – caso das professoras Vera, Maria, Maria Eulália e Cláudia – ou, ainda, vinte horas, caso da professora Isabella. A liberação desse tempo, com a aposentadoria, representou a possibilidade de ocupá-lo de outras formas. Dessa forma, o que fazem? A que se dedicam? Que sentido atribuem às suas vidas de professoras aposentadas?

No Brasil, é grande o número de aposentados, fato que tende a crescer em virtude do envelhecimento da população gerado pela diminuição da taxa de natalidade e pelo aumento da expectativa de vida. O aumento dos anos de vida tem levado a uma mudança de concepção do que seja a vida após a aposentadoria.¹²³ Se, antes, ela estava mais próxima de uma vivência dedicada ao descanso do idoso, hoje representa uma fase que pode abrir novas possibilidades de uso do tempo, de produção de novos sentidos, de libertação de cerceamentos – especialmente para as mulheres – para uma geração que viveu ainda em uma sociedade nitidamente conservadora /machista e autoritária.

Dentre tantos aposentados que se movimentam em nossa cidade, em nossas ruas, visualizamos também muitas professoras. A professora Isabella aposentou-se ainda em 1979. Começou a trabalhar ainda jovem, assim que terminou o curso normal. Após um período inicial, mais instável, tornou-se professora alfabetizadora do colégio Protásio Alves (1952), nele permanecendo até a aposentadoria. Também a professora Vera encontra-se há muitos anos aposentada, o que ocorreu em 1993 quando atuava no Albert Pasqualini, escola onde trabalhou desde 1981. A maternidade foi exercida mais tarde, tanto que, quando se aposentou, seu filho era ainda adolescente. Maria aposentou-se em 1995, quando fazia dez anos que era professora da EeNAV. Também começou a trabalhar cedo, assim que terminou o curso normal, e aposentou-se jovem, aos 45 anos de idade.

Na seqüência, em 1997, dá-se a aposentadoria da professora Cláudia. Depois que veio para Passo Fundo, em 1975, passou por uma fase mais instável, em que

¹²³ O sentido do termo, na língua portuguesa, associa-se, etimologicamente, a hospedagem, abrigo, e remete, nesse sentido, à idéia de abrigar-se nos aposentos, isto é, no interior da habitação. Na língua francesa e inglesa o sentido da aposentadoria é mais orientado ainda para um sentido de retirada, segregação. No francês, *retraite*: retiro, isolamento; no inglês, *retirement*: retirada, segregação, isolamento. A noção aqui conduz diretamente ao sentido negativo do parar de trabalhar.

intercalou/conciliou trabalhos em duas escolas (Protásio Alves, Monteiro Lobato) e na Coordenadoria da Educação. Em 1983 foi para a EeNav, onde permaneceu até a aposentadoria. Maria Eulália, por sua vez, aposentou-se mais recentemente, em 2006, fato que se deve também a ter interrompido por alguns anos a sua faculdade (Licenciatura em Letras) e, por isso, ter adentrado mais tarde no magistério. No entanto, desde 1995 recebe uma aposentadoria correspondente a vinte horas por ter incorporado o tempo em que trabalhou como funcionária pública municipal.

Enquanto professoras aposentadas, elas nos falam a partir de uma escola que lhes é referência físico-afetiva e que veio depois de um período mais instável do início de carreira: Maria Eulália, professora do Ana Willig, a “minha escola” diz a professora; Vera, professora do Cecy¹²⁴; Isabella, professora do Protásio.

A dificuldade que tivemos desde o início para nos encontrarmos com as professoras revelou-nos que se tratava de professoras aposentadas bastante ativas: “liga de noite”, “hoje não vai dar estou cheia...” Quando chegamos a suas casas não encontramos mulheres sentadas em poltronas atrás de seus óculos e coquinhos, mas, sim, mulheres independentes, seguras e que agem com desenvoltura.

As suas casas nos revelaram também muitos aspectos: a perda do prestígio econômico pelo uso das coisas que não puderam ser repostas, um pouco da personalidade de quem nela mora, o jeito de viver. Imaginar esse espaço também nos faz entender melhor as suas falas: as coisas grudadas na parede, a grande foto da mãe, as fotografias dos filhos, a organização impecável. Pensamos aqui na poética do espaço como nos propõe Bachelard, “porque a casa é o nosso canto do mundo. Ela é como se diz amiúde o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos.”¹²⁵

Nesse sentido, é um cosmos carregado de significados, os quais, no caso das professoras, buscaremos nas pequenas coisas, nos pequenos objetos. Queremos chegar com isso à relação que essas mulheres mantêm com suas velhas coisas de professoras. A poética do espaço, assim, mostra em que medida reencontramos a antiga professora. Cláudia e Maria desfizeram-se ou abandonaram seus materiais de aula depois que se aposentaram.

¹²⁴ Embora tenha ficado apenas dois anos nessa escola (1978-1980), marcaram-lhe as coisas que nela realizou, como o teatro.

¹²⁵ BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fonte, 1993. p.24.

Olha eu devo ter alguma coisa guardada mas... Até eu acho que nem dá, já passou. Eu nem lembro onde é que tá, já passou. (Maria)

A relação que as professoras mantêm com os seus objetos do passado revela-nos que, para elas, o passado é visto como um tempo que já foi. As recordações e a saudade que ficaram estão nas lembranças.

Não, acabei dando, me desfazendo, pondo alguma coisa no lixo porque eu não tinha condições de guardar tudo. Troquei para um apartamento menor daí acabei me desfazendo das coisas. Mas tenho gratas recordações daquela época, de alguns alunos que eram reconhecidos, gratos, davam valor ao que estavam tendo na época. (Cláudia)

Essas professoras não querem ficar revirando velhas coisas para reencontrar a professorinha, o velho aluno. A vida é o agora, é o presente. A aposentadoria pode ser vista, assim, como uma nova fase: libertação de uma outra fase, espaço para ser vivido com outras coisas (Maria), como se fosse um novo começo, ou fazendo as mesmas coisas, mas com um novo começo.

A relação com o passado é diferente para as professoras Maria Eulália, Isabella, Vera. Ele não é acessado, representado apenas na lembrança; é um passado também concreto, concretude vislumbrada pela preservação e por uma maior ligação com os antigos materiais, com os antigos objetos docentes: os livros, a escrivantina, os cartões dos alunos, as aulas. Esses velhos guardados não são apenas “velhos guardados”, pois carregam significados.

Tenho muito, tenho pena de botar fora, pego minhas aulas ali: bá, mas dizer que eu fazia isso aqui? Fui eu que preparei? E eu preparei com muito ânimo sabe, assumia mesmo... Significam uma vida. Eu olho assim: puxa tem gente que nunca apostou em mim porque eu não tinha condições. (...) Estou ali no quarto, estou olhando coisas de português, textos, selecionava os textos do ZH guardava tudo dentro de uma caixa... trabalhava, tinha uns que eu guardava, trabalhava todos os anos... E hoje que eu estou aposentada penso neles (nos alunos) olho um tema assim... Quem é professor não se aposenta da profissão, se aposenta da atividade. (Maria Eulália)

Eu tinha muitos anos eu tinha guardado. Essa aqui eu levei pra filha: Revista do Ensino, essa aqui eu usei quase todas. Até os cartões, até hoje tenho cartões dos alunos. De vez em quando vou lá, pego uma tarde, de noite, pego, leio, olho. Esses dias disse: “Dá pra botar fora, quase vinte e sete anos que eu estou

aposentada”, mas é bom tu lembrar daquele aluno. Às vezes, não lembro mais bem quem era, como é que era, mas é bom reler as coisas antigas. (Isabella)

Percebemos que não é apenas uma questão de guardar os objetos e materiais de memória, mas de interagir com eles. Entre as coisas que as professoras fazem encontramos uma que é especial: o ato de remexer nas suas coisas de professora. Revisitar o magistério, o seu magistério, significa reencontrar um aluno que a via como alguém especial. É mover-se nos lugares da memória num ato silencioso e introspectivo. Um simples cartão de um aluno pode trazer de volta a sua imagem. No caso da professora Vera, o troféu do teatro representa a materialização de um trabalho do qual espera reconhecimento até hoje. Para a professora Maria Eulália, as aulas representam a prova de um dia ter sido professora, apesar de tantas adversidades.

Os objetos, assim, significam a sedimentação, a concretude e a continuidade de um passado: “belos fósseis de duração concretizados”¹²⁶. Ecléa Bosi, tomando a concepção de Violette Morin, diz que são objetos biográficos.

pois envelhecem com seu possuidor e se incorporam a sua vida...Cada um desses objetos representa uma experiência vivida. Penetrar na casa em que estão é conhecer as aventuras afetivas de seus moradores. Daí vem a timidez que sentimos ao entrarmos em certos quartos em que os objetos nos revelam quem é seu dono... (...)

As coisas nos falam, sim, e por que exigir palavras de uma comunhão tão perfeita?¹²⁷

Assim como seu passado tem um sentido, um significado – seja mais a partir daquilo que ficou na lembrança, caso das professoras Maria e Cláudia, seja uma relação que, por algumas coisas, ainda se mantêm concretas –, também o seu presente deve ter. E esse significado deve ser buscado longe do ócio. É um presente que precisa ser preenchido, vivido e ter, também, sentido.

As atividades das professoras sofrem interferência da sua estrutura familiar e socioeconômica e não representam uma reorientação radical. É só virarmos um pouco os

¹²⁶ BACHELARD, *A poética do espaço*, p.29.

¹²⁷ BOSI, *Memória e sociedade...*, p. 441-442.

olhos, para vermos que os seus afazeres de aposentadas encontram-se nas vizinhanças daquilo que já faziam. Para a professora Isabella, cuja vida toda foi dividida na conciliação professora/mãe/dona de casa, há um sem-número de atividades a cumprir: com quase oitenta anos, cuida da casa, ajuda no cuidado dos netos e filhos, costura, lê. Antevemos um lazer cotidiano marcado por um veio mais cultural, como teatrinho e aulas de alemão para os netos, leitura para o marido, cantos, coisas que disse que vêm desde a sua mãe, que era bastante brincalhona.

Assim como a professora Isabella, Vera tem nos afazeres da casa uma das principais atividades: costura, cuida de alguns animais, limpa. Há alguns anos faz aulas de pintura e vende as telas que produz; faz pouca leitura e, quando a faz, é do tipo religiosa (espírita). A noite é “fã de uma novelinha”.

Diferentemente das duas anteriores as professoras Cláudia e a Maria Eulália vêm mantendo, mesmo depois de aposentadas, uma ligação mais próxima com a educação. A segunda dá aulas de reforço para as crianças de sua rua, tem atividades na paróquia, na parte litúrgica, lê jornais, revistas, livros. Cláudia ainda antes de aposentar-se fazia parte da Comissão de Segurança nas Escolas, pela qual desenvolvia atividades de reforço, artesanato. Atualmente trabalha num projeto da Secretaria da Ação Social da Prefeitura de Passo Fundo, onde dá aulas de cidadania. Seu lazer é bastante solitário e envolve especialmente leituras e filmes, mas externa uma vontade enorme de viajar.

Na professora Maria é que percebemos a maior diferença dentre as professoras aposentadas, pois ela é uma aposentada “mais moderninha”. Além da sua casa e da atenção que dá à mãe, frequenta regularmente a academia, incorporou a internet, frequenta semanalmente o *shopping*, onde se encontra com ex-colegas. É praticante do espiritismo, lê sobre isso e também faz trabalho voluntário nesse meio.

Quando apontamos as atividades/ocupações/preenchimento dos dias, entrevemos em meio a um sem-número de tarefas cotidianas a existência e/ou permanência de uma mentalidade de serviço. Chamamos “mentalidade de serviço” à tendência que percebemos nessas professoras de, de alguma forma, se manterem fazendo de suas atividades algo que reverta em benefício do outro, da sociedade. Isso se expressa por meio de trabalho voluntário, da ajuda na igreja, do papel e das funções desempenhadas na família.

Então, além disso, tu sempre tinha aquele objetivo que eu tinha de ajudar, tanto que eu ajudo até hoje. É que hoje eu ajudo do outro lado. (Vera)

E outras pessoas, também, quando eu posso ajeitar, procuro ajudar as pessoas sempre. Quando eu posso, eu ajudo as pessoas. Isso tem... isso de ajudar as pessoas é da parte já da minha vó, a mãe da minha mãe, a minha mãe era assim. (Isabella)

Depois disso, antes ainda de me aposentar eu já tinha entrado na Consesc (Comissão de Segurança nas Escolas). Ela ajuda professores, alunos com alguma dificuldade familiar, sobre estudo... (Cláudia)

Essa forma de viver a aposentadoria pode ser vista como uma via de mão dupla. Não consideremos apenas o espírito altruísta das professoras, pois, na medida em que desempenham hoje esses papéis, elas também têm uma contrapartida, ou seja, sem isso perderiam mesmo parte de sua identidade. Esse tipo de trabalho encontrado aí bem próximo permite-lhes reencontrar e reafirmar sua identidade, forjada desde o seu curso de formação (valores religiosos, crença na educação/transformação do homem, o cuidado com os carentes para quem freqüentou escola religiosa), a qual já lhes projetava crenças e valores, depois transformados/reafirmados durante um longo período de prática.

O rompimento com isso não se dá com a aposentadoria, visto que não se descarta essa identidade como se descartam, por exemplo, os objetos e materiais da aula. Essas coisas parecem continuar como que impregnadas nas professoras, e, mesmo que as vejamos muitas vezes na tentativa de começar uma nova fase, esta é mais um recomeço, pois “quem é professor não se aposenta da profissão, se aposenta da atividade”, nas palavras da professora Maria Eulália.

Esse recomeço também lhes proporciona trocas: ajuda, experiência disponibilidade, por continuidade, manutenção de sentido da vida, vivência de valores e concepções. Continuar vivendo no sentido que as professoras atribuem explica-se por *vita activa*, não *vita contemplativa*, servindo-nos aqui de Arendt¹²⁸.

Reiniciar a nossas atividades não é ter acesso a delícias preguiçosas das quais essas atividades nos teriam frustrado: é esterilizando o futuro, despovoando o universo. Se as percepções são “embotadas” pelo hábito, se as coisas parecem fanadas e já devoradas pelo passado, não é porque arrastávamos conosco

¹²⁸ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

lembranças demasiado ricas: é porque nossa visão é animada por projetos novos”.¹²⁹

Simone de Beauvoir nos fala de hábitos para representar a ligação do *fazer* presente com o do passado. Para a autora, o “hábito é o passado enquanto é, não representado, mas vivido por nós sob a forma de atitudes e de comportamentos.”¹³⁰ Embora o sentido que a autora lhe atribui o ligue mais a atividades práticas, no sentido de rotina, a sua explicação nos faz sentido quando nos referimos às professoras pela proximidade das atividades que desempenham hoje em relação ao seu passado.

O velho teme a mudança porque temendo não mais saber adaptar-se ao futuro, não vê nele uma abertura, mas apenas uma ruptura com o passado. Como não faz nada, identifica-se com o quadro e o ritmo de sua vida anterior: sair dele é separar-se do seu próprio ser.¹³¹

Outros pontos a serem considerados dentre as atividades atuais das nossas professoras aposentadas são a valorização e a necessidade do trabalho, este no sentido de uma virtude – virtude laboriosa que pode ser expressa no “ganhar o pão com o suor do próprio corpo.” A preguiça, o ócio, a contemplação recebem, nesse sentido, uma conotação negativa, no sentido moral:

Por isso eu digo: “O trabalho não mata ninguém. E é bom quando tem alguma atividade.” É preciso ter atividade, não gosto de gente parada. (Isabella)

Mas para passar o dia, eu não tenho tempo de nada, eu costuro, eu limpo casa, eu limpo canil, lido com os cachorrinhos, pinto minhas telas tenho que me virar, pinto tela pra fora, pinto em tecido, pinto em vidro. A Dona Vera meio faz tudo. Eu gosto disso, de trabalhar, não gosto de parar, gosto de parar de noite, agora de noite sim, fico só em casa. (Vera)

¹²⁹ BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. 2 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p.553.

¹³⁰ Idem, p. 571.

¹³¹ Idem, p. 574.

Também percebemos a importância da religiosidade¹³² a qual é desempenhada por meio de leituras, da participação litúrgica. Entendemos essa dimensão nas professoras como mais um aspecto mediador na busca de um significado para a vida e, também, dentro da própria condição da pós-modernidade, que lança o indivíduo para o imediato.

A religiosidade atua, assim, nas suas vidas como um contraponto da finitude, do concreto. É, juntamente com o trabalho, o lazer e com as diferentes atividades desempenhadas, mais uma forma de significar, de marcar a existência, pois "a capacidade de experienciar o mundo é uma grande riqueza e faz com que o indivíduo desenvolva várias formas de consciência dando um sentido pessoal a sua própria vida."¹³³

A religiosidade como uma dimensão importante na vida das nossas professoras está em acordo com estudos de ciclos da vida humana, os quais apontam para um processo de interiorização que se processa a partir de um momento mais adiantado da vida. Huberman cita, dentre outros autores, Heidegger e anota que as pessoas passariam a se preocupar menos "com as coisas do mundo e mais com as maneiras de estar no mundo: viveriam mais através de experiências interiores e simbólicas."¹³⁴

Para terminar, recorreremos novamente a Huberman, quando, com base na idéia também de outros autores, introduz a noção de que o sentido do "sucesso" é diferente aos 55 anos de idade daquele que tinha aos 25 anos, pois os objetivos seriam outros. O investimento vai se dar em outras atividades, que não vão ao encontro da *prestação* econômica, mas não são menos ativas por isso. "Estamos, de novo, perante a imagem de Candide, que "cultiva o seu jardim" e cujo trabalho não é nem menos cuidado nem menos ativo que o das suas anteriores peregrinações, mas, tão somente, outro."¹³⁵

4.2 Aproximação x afastamento em relação ao ensino

Quando relacionamos os afazeres das professoras anteriormente, constatamos que três delas não contam nas suas atividades envolvimento mais sistemático com a educação.

¹³²A professora Isabella e Maria Eulália são católicas, A Maria é espírita e a Vera á umbandista. A professora Cláudia não se expressou acerca de sua religiosidade.

¹³³MOSQUERA, Juan. *O professor como pessoa*. Porto Alegre: Sulina, 1976. p.61.

¹³⁴HUBERMAN, O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, *Vida de professores*, p.49.

¹³⁵Idem.

Pensamos nelas mais envolvidas nas suas novas atividades, vivendo de uma forma mais afastada das questões educacionais formais.

Já duas, embora não tendo mais a sua escola, ainda mantêm um vínculo com o ensino: Cláudia, em projetos da Secretaria da Ação social da Prefeitura de Passo Fundo trabalho, nos quais começou tempos depois de aposentada como voluntária e hoje trabalha como cooperada; Maria Eulália, na preparação de apresentações religiosas, de aulas de reforço que dá em sua casa para crianças de sua rua e freqüentando seguidamente a sua escola, além de suas leituras, que também contemplam de alguma forma questões relativas a sua profissão (carreira, área de formação).

Percebemos de comum, no entanto, que o afastamento da escola a partir da aposentadoria não ocorre de forma abrupta. É necessário algum tempo para que as professoras sintam-se desligadas da escola, e é um desligamento feito de forma suave, num processo gradual, que se dá de mansinho, quando outras atividades vão ocupando e dando significado aos seus dias. No caso de Maria Eulália, que se aposentou mais recentemente, percebemos isso de forma bastante clara:

Me aposentei em março do ano passado (2006), então ainda nem me estruturei como professora aposentada. Eu sinto muita falta dos alunos, de estar no colégio. Seguido vou ao colégio e já estou me escalando pra fazer um trabalho voluntário no ano que vem com música lá com as crianças... Lá na minha escola. (Maria Eulália)

A fala desta professora e também a de outras apontam-nos para uma série de rompimentos/distanciamentos acarretados em princípio quando da mudança da condição de professora ativa para inativa. São rompimentos/distanciamentos que atingiram diferentes aspectos da vida: biológico, socioemocional, organização dos dias.

O rompimento biológico remete-nos a questões mais orgânicas, tendo a ver com o costume do corpo habituado com os horários fixados e cumpridos ao longo de anos e que teima em acordar no mesmo horário: é uma sineta silenciosa que faz despertar. É a própria questão da rotina de trabalho, que se expressa também na dimensão física das professoras.

Ah, logo depois de aposentada não foi fácil eu não conseguia dormir um pouco mais, o meu ritmo era outro, eu me sentia mal ficar na cama, mas foi por pouco tempo, depois, eu aprendi, aí relaxei. (Maria)

Há também o aspecto emocional, marcado pela perda do círculo afetivo construído ao longo da trajetória docente com a escola, com os colegas, com os alunos. A convivência, de uma forma geral, a interação, é para a professora Isabella o aspecto mais sentido.

Então, propriamente da aula eu não acho falta, acho falta do convívio que eu tenho com os colegas, cada dia tu se encontrar, como colegas conversar. Do convívio assim. E mesmo no sentido de convívio com os alunos. Agora de dar aulas não (Isabella)

Eu ia lá na escola, ficava conversando com colegas, saia pro pátio e ficava conversando com os alunos. Depois, aos poucos, eu fui me distanciando da escola... e agora não tenho mais tempo. (Cláudia)

No caso de professores que têm uma rotina marcada essencialmente pela interatividade, pelo estabelecimento de relações, perdê-las de repente pode conduzir realmente a uma sensação de perda. O rompimento dos laços afetivos vem junto com a perda do trabalho-fonte, que produzia sentido e ações e que organizava, estruturava, os seus dias, a sua vida. Portanto, o ganho do tempo tem como contrapartida a perda da rotina. Assim, reconstruir o cotidiano é um processo que vai se dar com o tempo, um processo efetivado à medida que novas ocupações vão não apenas preenchendo os dias, mas adquirindo significação dentro dessa nova fase da vida, a qual, no caso das professoras, considerando a sua idade, deve ser maior que seu período ativo.

Por outro lado, também vemos que aposentadoria pode ser encarada de uma forma dicotômica: juntamente com a sensação de perda, o ganho de tempo, libertação, e nesse sentido como possibilidade de explorar novas coisas, “coisas” e atividades para as quais, antes, não havia tempo. É nesse espaço que se encontram os planos, os sonhos, o atendimento de dimensões mais pessoais.

Constatamos na fala da professora Cláudia que o afastamento do ensino formal, a aposentadoria, soou-lhe quase como uma libertação de dias tão atribulados. Assim, em princípio, aposentar-se conduziu-a à proposição e possibilidade de efetivação de muitos

gozos, de aproveitar o tempo que antes era tão escasso e fazer tudo aquilo que seria maravilhoso fazer, espaço para o ressurgimento de dimensão pessoal¹³⁶:

Logo que eu me aposentei eu tinha planos de ler tudo o que eu não tinha conseguido ler, ver os filmes todos que eu gostaria, viajar, ficar sem fazer nada.
(Cláudia)

No entanto, a euforia durou pouco, visto que as “coisas” foram além das questões do tempo e os seus planos não se efetivaram: voar é uma coisa que se aprende desde cedo. Será? E a professora compara-se a um pássaro que não aprendeu a voar:

Mas tem a história do passarinho que viveu sempre preso, aí um belo dia resolveram soltá-lo. O que o passarinho fez? Foi pra cima da gaiola e ficou aí ao redor da gaiola. Então eu me comparo a esse passarinho. Eu saí da prisão, me libertei, mas não me liberei. (Cláudia)

“Eu me libertei, mas não me liberei; quem é professor se aposenta da atividade, não da profissão.” Traduzimos essas expressões das professoras Cláudia e Maria Eulália como a tendência que percebemos nelas de se manterem mais vinculadas a sua antiga atividade: lendo sobre, desenvolvendo atividades ligadas de alguma forma à educação. Em oposição, nas demais percebemos, juntamente com a manutenção de valores e modos de ser docentes, um maior afastamento das questões ligadas diretamente à educação ou à escola.

Nesse sentido, aposentar-se não é seguir um caminho já traçado, porque este pode ser construído permanentemente; ao mesmo tempo, não significa uma renúncia aos anos dedicados ao trabalho. Pode, sim, ser uma continuidade vivida em outros espaços e por meio de diferentes modos de subjetivação.

¹³⁶ A professora Maria Eulália tem atendido mais essa sua dimensão pessoal, incluindo a música, sua paixão desde jovem nas suas atividades atuais.

4.3 A relação com o passado

A memória deve ser entendida por meio de uma relação dinâmica entre o passado e o presente. Dessa forma, quando as professoras nos falam de seu passado, precisamos entender que este é reconstituído segundo as expectativas e as experiências que elas possuem hoje, assim como as mudanças a que assistiram, que vivenciaram e ainda vivenciam.

... quem preserva não é de modo algum um memorialista confortavelmente reclinado na poltrona da contemplação, nem um arquivador que pudesse se contentar com a computação mecânica dos dados, ainda que tivesse a sua disposição um sofisticado equipamento de gravar, registrar e armazenar. Não. O autor da preservação é um sujeito histórico, quer dizer, um indivíduo exposto e vulnerável, mas também capaz de agir. Preservar pressupõe um projeto de construção do presente.”¹³⁷

O contexto atual é marcado, especialmente a partir da década de 1990, em termos gerais, por um rápido processo do avanço tecnológico, o qual tem invadido cada vez mais rapidamente os mais diversos aspectos do cotidiano. Esse processo tem gerado uma série de encurtamentos, de reduções do esforço para realizar uma série de atividades, e torna possível o “contato” e o conhecimento dos mais variados pontos do mundo. Tudo acontece de forma rápida: é o tempo das novidades e do consumo do imediato. Em meio a isso tudo, perdem-se muitas referências ancoradas na tradição e nos valores.

Na educação assiste-se, nas últimas décadas, a uma maior divulgação e aceitação de autores e concepções chamadas “crítico-progressistas”, as quais vêm se desenvolvendo desde as décadas de 1960, cerceadas nesse tempo pelo governo ditatorial. Essas concepções sugerem melhores respostas numa conjuntura educacional que reflete também um contexto socioeconômico marcado pela desigualdade, pelo aumento da violência, enfim, pela visualização do conflito, do contraditório, de que as concepções tradicionais não davam conta, ou melhor, desconsideravam. Na busca de encontrarem respostas mais satisfatórias para uma realidade bastante complexa e refletindo as perdas de referências, adere-se seguidamente à moda pedagógica e autores do momento.

¹³⁷ARANTES, Antonio Augusto (Org.) apud MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p.72.

Depois de mais de duas décadas de uma estruturação forjada em plena ditadura militar, a comunidade educacional recebe uma nova LDB, a lei 9.394/96, a qual apregoa maior autonomia, maior flexibilização pedagógica. No entanto, o conhecimento de novas concepções e o surgimento de uma nova legislação não têm dado respostas tão satisfatórias. A “escola de massas” consolida-se a partir da década de 1980, mas os índices de quantidade estão em sentido oposto aos da qualidade.

O cenário da educação pública é de uma educação de baixa qualidade, de escolas com estrutura comprometida, de professores mal-pagos, desanimados e, também, muitos descomprometidos. A indisciplina, que beira à violência, perambula pelas escolas. É a essa realidade a que as professoras assistem de fora, “mas sentem”. E esse clima de “mal-estar ” afeta, mancha, as suas antigas ilusões, seus antigos sonhos e a representação que faziam de seu ofício.

Que nem nós, nós lutávamos por aquilo que a gente queria, se nós conseguimos alguma coisa pro magistério foi pela turma que a gente lutou, naquela época, que a gente lutou mesmo. Todos os direitos que nós ganhamos na época. Hoje ninguém mais se importa em nada. Então, às vezes me dá uma tristeza, sabe. E o aluno de hoje é muito diferente, também. Acho que não seria professora hoje. (Vera)

As professoras percebem o aumento das atribuições que deve abarcar o professor. “Ser pai e mãe”, no dizer da professora Cláudia, não é função docente. Elas evidenciam a redução do olhar de respeito e reconhecimento de alunos e pais e da sociedade como um todo: “a gente era mais” valorizada “como pessoa”, diz a professora Maria. Miram, ainda, os professores de hoje, muitas vezes criticando a sua falta de comprometimento e seu desânimo, os quais, embora passível de compreensão pela deterioração econômica, não seriam justificáveis: “Alguém não sabe fazer nada na vida, entra pro magistério...” (Maria Eulália). As palavras da professora Vera a esse respeito são bastante incisivas:

E o professor parece que está mortinho, ainda disse esses dias: ele não se interessa mais por nada, ele tá contente com a vidinha que leva, essa miserinha que ele ganha, tá bom, dá pra sobreviver, ele se acomodou.. (Vera)

A deterioração da autoridade moral, causada, conforme nos apontaram, pela desestrutura familiar, redução do poder sociofinanceiro, descomprometimento dos colegas,

violência nas escolas, é reflexo atual e que tem se acentuado nos últimos anos. Na medida em que as professoras associam essa condição a sua profissão, não deixamos de vê-las ressentidas.

Percebemos que a sua grande queixa é em relação aos valores e ao reconhecimento, não tanto financeiro, como, em princípio, supúnhamos, mas um reconhecimento social pela importância de seu trabalho, pelo aluno que não mais vê no professor alguém que ele respeita e admira. Os colegas professores também são vistos de uma forma a ressaltar-lhes o que lhes falta: comprometimento, dedicação.

Também observamos uma posição de forte reação para com a tecnologia (computador e internet especialmente). As professoras Cláudia e Maria Eulália são enfáticas ao culpá-la por grande parte dos problemas atuais e pela mudança nos valores: tornou as coisas muito fáceis, os jovens têm acesso a coisas que não deveriam. A posição das professoras nesse sentido demonstra um certo conservadorismo, porém percebemos que reagem também por não terem conseguido se adaptar, ou, de certa forma, usufruir essa tecnologia.¹³⁸

Eu estou ainda, sou professora, estou procurando ver se a gente modifica, especialmente, essas pessoas mais carentes que tem condições de ser alguém porque a parafernália da tecnologia não chegou até elas. (Cláudia)

... essa profusão de recursos, o aluno se detém mais nisso aí, nos joguinhos. A leitura da vida e do mundo não sabe. No tempo da gente era aquilo ali, era o quadro e o que o professor dizia era sagrado, era lei e era conteúdo. ... É, porque se continuar assim a tendência é o mundo globalizado trazer tudo pronto pra ti, ta tudo pronto... E eu acho que quem não tem leitura na cabeça não tem nada, não tem nada pra se defender do mundo. Porque eu não tendo nada, mas tendo minha cabeça boa a gente pode... Não me interessa isso. Então a tendência é piorar porque tudo ta vindo cada vez mais pronto e descartável e vindo descartável antes de outras coisas. (Maria Eulália)

Devemos fazer uma ressalva a essa questão na medida em que a professora Vera percebe a disponibilidade de tecnologias, a facilidade de acesso a coisas diferentes como possibilidades que em outra época fariam suas aulas ainda melhores.

De qualquer forma, ao estabeleceram uma relação de seu tempo com o presente, as professoras ressaltam mais as perdas desse presente em relação ao passado. Resta-lhes,

¹³⁸ Maria Eulália possui computador, mas não sabe manuseá-lo; Cláudia não o possui.

então, buscar reconfortar-se com o passado. É quando percebemos nas professoras um olhar saudoso, que mira esse tempo que elas chamam de “seu”, tempo não tão distante, mas que parece longe. E esse passado é colocado numa relação de oposição/comparação com a situação atual. Surgem, assim, as expressões: “naquela época”, “meu tempo”, “nosso tempo”.

Buscando subsídios em Simone Beauvoir consideramos que essa tendência de ver como “sua” uma época é típica da sociedade capitalista, na qual a participação na esfera da produção diz muito sobre o indivíduo. Segundo a autora:

O tempo que o homem considera como seu, é aquele onde ele concebe e executa suas empresas... A época pertence aos homens mais jovens que nela se realizam por suas atividades, que animam com seus projetos. Improdutivo, ineficaz, o homem idoso aparece a si mesmo como um sobrevivente. É por essa razão que ele se volta tão prazerosamente para o passado: é o tempo que pertenceu a ele, onde ele se considerava um indivíduo inteiro, um vivo.¹³⁹

O passado das professoras, com base nessas constatações, parece-nos “colorido”, ou seja, ganha uma aura especial de um tempo que não existe mais. Silencia-se ou dá-se menos ênfase aos pontos negativos; sobressai-se um aluno mais comportado, o reconhecimento social, um profissionalismo mais responsável. Pollack nos diz que é necessário reconhecer “a que ponto o presente colore o passado.”¹⁴⁰

A valorização do seu trabalho, do seu tempo, do seu ofício, traz também em seu bojo uma crítica acerca da configuração atual de certos costumes hodiernos, do quadro a que assistem se desenhar. Contudo, essa questão não tem apenas uma face saudosista. Segundo Bosi¹⁴¹, esse retorno ao passado pode traduzir uma vontade ou, mesmo, uma tendência de que alguém experiente passar quando rememora conselhos, sabedoria:

Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) a outra geração como um valor. As idéias de memória e conselhos são afins: *memini* e *moneo*, “eu me lembro” e “eu advirto”, são verbos parentes próximos.¹⁴²

¹³⁹ BEAUVOIR, *A velhice*, p. 534.

¹⁴⁰ POLLAK, *Memória, esquecimento, silêncio*, p.5.

¹⁴¹ BOSI, *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, p. 487.

¹⁴² Idem, 481.

Sabemos também que o nosso presente é atravessado realmente por uma série de questionamentos acerca de valores e de referências. Para Beauvoir, diante de um contexto como esse, pode o homem voltar-se para o seu passado: “É verdade que acontece um homem voltar-se com orgulho para seu passado: sobretudo se o presente que ele vive e o futuro que pressente o decepcionam. Então, escora-se em suas lembranças, faz delas uma defesa ou mesmo uma arma.”¹⁴³

Bachelard também nos ensina algo sobre essa questão. Para este autor, essa forma de olhar o passado nos remete ao processo de trabalho da memória. Assim:

[...] não recordamos por simples repetição de que devemos compor nosso passado . O caráter é uma história tendenciosa do eu..., como lança de memória, o trabalho de memorização não está de modo algum acabado; “ele só se encera quando o acontecimento foi terminado, pois a memória se aperfeiçoa no silêncio. A criança ensaia a história que se prepara para contar a sua mãe... é o aperfeiçoamento gradual das recordações que se faz pouco a pouco. É por isso que depois de alguns dias uma recordação é melhor do que no começo, está mais bem feita, mais trabalhada...”¹⁴⁴

Estudos de ciclos de vida humana também apontam para uma tendência a ver as coisas com mais reservas e a adotar uma atitude de queixa em relação às inovações numa fase mais adiantada da vida. Huberman chama essa postura como reveladora de conservantismo e de lamentações, a qual nos faz entender, por exemplo, a reação que observamos especialmente em duas das nossas professoras diante da tecnologia. O autor aponta que essa constatação já fora verificada em investigações psicológicas clássicas, as quais “sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para um prudência acentuada, para uma resistência mais firme frente às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro.”¹⁴⁵

Essa percepção de reação – de reservas ao menos – em relação às “novidades” da atualidade não pode ser vista de forma separada do olhar matizado pelo saudosismo do “seu tempo”. Assim, reações, reservas e críticas ao presente andam ao lado das sensações de perda: valores e *status*.

¹⁴³BEAUVOIR, *A velhice*, p. 455.

¹⁴⁴BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. . São Paulo: Ática, 1994.

¹⁴⁵HUBERMAN, O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, *Vida de professores* (Org.), p.45.

4.4 O professor e a pessoa: memória e subjetividade

No dizer de Arroyo, a profissão docente é daquelas que se exerce em tempo integral: professor “é um modo de ser... Carregamos tudo da escola pra casa e de casa pra escola”.¹⁴⁶ Em sentido próximo, Nóvoa¹⁴⁷ aponta para a necessidade de também se reconhecer na pessoa do professor a *filia*, isto é, os seus sentimentos, como forma de conhecê-lo melhor. Nesse sentido, podemos pensar que tratar do subjetivo, do pessoal, permitiria que entendêssemos melhor as nossas professoras. No entanto, há o cuidado para não cair numa relação direta subjetivista, a qual nos conduziria a uma concepção desprofissionalizada da docência, ignorando a formação, os valores e saberes que constituem essa profissão.

A memória é daquelas dimensões que nos permitem, enquanto recordamos, mostrar/esconder, desvelar/ocultar aquilo que de mais íntimo guardamos e trabalhamos durante toda a vida. Nesse movimento dinâmico da memória há lembranças que jamais se apagam, outras que se desvanecem ou são menos latentes, porém são “coisas” das quais não podemos nos livrar com uma “sacudida”, como a do cãozinho para se livrar da água que molha os seus pêlos.

Há também aquela grande síntese que fazemos quando consideramos toda a nossa existência ou algum aspecto dela e que tem a função de explicar, de mostrar, a nós mesmos quem somos. É como se olhássemos pelo “buraco da fechadura” da nossa própria vida e nos tornássemos espectadores e protagonistas ao mesmo tempo. Enquanto assistimos e vivemos atribuímos sempre significados a partir de uma trajetória construída, a qual pode ter sucessos e fracassos, que vão interferir na construção da imagem que fazemos de nós mesmos. Tal imagem, porém, é construída no nosso presente, pois o olhar que lançamos ao passado é feito com os olhos de hoje.

Considerando isso, podemos partir das falas das professoras – mesmo sem conhecê-las profundamente – e ver como expressam suas subjetividades: como constroem a sua imagem, como vêem a sua vida passada, o que nos relatam, como nos relatam e qual é a sua visão de mundo.

¹⁴⁶ARROYO, *Ofício de mestre...*, p. 129.

¹⁴⁷NÓVOA, Os professores e a história de suas vidas. In: NÓVOA, *Vida de professores* (Org.), p.25.

A forma como brotam as recordações faz-nos refletir a respeito da seguinte ponderação: o que as professoras se permitem lembrar e de que maneira decidem contar? Afinal, as suas memórias, as suas recordações pessoais, são um patrimônio para elas e disponibilizá-las – o quê disponibilizar, a forma de disponibilizar – é uma decisão individual. Então, antes de irmos a elas, temos de considerar, primeiro, que o que temos são pequenos aspectos entrecortados por opções e que horas de gravação não esgotam jamais uma existência: “lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito”, diz Ecléa Bosi. Além disso:

Uma pessoa não é uma coisa que se pode encontrar no fundo das análises ou uma combinação definível de aspectos..., se a pessoa fosse uma súmula poderia ser inventariada. [...] A idéia da complexidade humana sugere o quanto é difícil a dialética interioridade-objetividade. Por isto, por muito que façamos somente teremos aspectos do comportamento que nem sempre revelam a pessoa como um todo.¹⁴⁸

Quanto aos aspectos que conseguimos levantar acerca das memórias das nossas professoras, constatamos que elas nos revelam diferenças não apenas nas questões pessoais, em razão de serem histórias de vida diferentes, de terem vivido espaços de socialização diferentes, de possuírem personalidades diferentes – coisas naturais se considerarmos cada pessoa como única, singular. Notamos também diferenças mesmo na forma de reconstituir as suas memórias.

A memória da professora Isabela é mais familiar, pontilhada pelo cotidiano, pelas coisas práticas, pelo concreto. O que ela faz é nos contar coisas, descrever relações. Recorda seus alunos, chama-os pelo nome; às vezes, confunde-se, não tem mais certeza do nome, mas podemos ver claramente esse aluno que ela tenta recordar, que ela imagina: ele é vivo e conseguimos visualizá-lo. A forma como nos conta deixa sempre a possibilidade de que tiremos as nossas próprias conclusões.¹⁴⁹

A rememoração de Isabella remete-nos aos seus lugares de memória, os seus personagens movimentam-se, seu espaço é dinâmico e o vemos transformar-se: a dona Lucinda, servente da escola, fazendo e lhe trazendo o chá; o aluno dormindo; a casa da

¹⁴⁸MOSQUERA, O professor como pessoa, p. 63.

¹⁴⁹BENJAMIM, *Magia e técnica, arte e política*, p.63-68. Para Benjamim o narrador é uma espécie de conselheiro. E “significa muito menos responder a uma pergunta do que fazer uma proposta sobre a continuidade...” Lembrar a História de Psamenita: Heródoto nada explica. “Seu relato é absolutamente seco.”

senhora onde pagava pensão e o porão com o “pretinho” que era como filho; o prédio que tomou o lugar da casa; o colégio antigo de madeira... Esta professora é, sem dúvida, uma mulher do cotidiano, não dada a emitir muitas tantas opiniões. É uma mulher simples e pragmática, mas de uma memória rica de pequenas coisas. Os filhos e os netos pontilham o seu discurso e dois questionamentos dão conta de nos informar sobre a tentativa de conciliação das suas dimensões pessoal e profissional: Será que fui uma boa professora? Será que fui uma boa mãe? Na tentativa de reconstituir espaços, fatos e relações, percebemos evidenciar-se uma visão de mundo que carrega preconceitos, um conjunto de valores que a faz separar, qualificar: “pretinho”, “não bem preto”. Lembra-se, ainda, de alunos de “outras” religiões.

Por sua vez, a memória da professora Maria é uma memória mais profissional e, embora reconheça diferenças positivas de seu tempo de professora, ela não se compraz tanto com o passado. É uma mulher do movimento, da ação. Os detalhes, as pequenas coisas, perdem-se na sua reconstituição; ficaram mais as impressões que tem delas no presente. Ela não lembra o nome de seus alunos, e a imagem que construímos deles é meio embaçada. Apenas aquela sua pequena experiência logo no início da carreira nos parece mais real, como a salinha apertada de uma escola do interior, a aula embaixo da árvore. Percebemos uma tendência no discurso de Maria de não apenas contar os fatos, mas de expor sua opinião, de emitir juízos de valor. Há um desejo explícito de, ao rememorar, construir uma imagem coerente de si.

O mesmo vamos observar nas memórias docentes das professoras Vera e Cláudia, cuja narração segue o roteiro dos questionamentos e privilegia uma visão mais geral, uma imagem mais ampla, permeada pela impressão e sentimentos das coisas. Contudo, se há mais objetividade em reconstituí-las, acerca daquilo que estava sendo questionado, há também um empobrecimento de seus espaços e das pessoas que neles habitaram. Afora essa identificação (nas memórias dessas duas professoras), notamos uma oposição no que se refere à ênfase que é dada às lembranças.

Em Vera sobressaem-se os sucessos, as imagens boas dos alunos, as boas aulas dadas, um tempo de esforço e de recompensas. É uma memória que se compraz, que encontra alento no passado. A sua memória é a de uma mulher independente, dona do seu “nariz”, como ela mesma diz, pois não há preocupação em adequar o seu discurso a quem ouve ou a quem poderá vir a lê-lo.

Diferentemente, a memória da professora Cláudia é matizada pelo que lhe faltou, pelas deficiências. A reconstituição evidencia mais os alunos indisciplinados, o sonho não realizado, o salário baixo. Assim, há um grande esforço para empreender, apesar disso tudo, uma imagem coerente de uma mulher-professora.

Temos, ainda, a memória da professora Maria Eulália, que é quase um lamento, um clamor.... A todo o momento de seu relato ressurgem a menina roubada em forma de indignação, de denúncia. Não conseguimos em nenhum momento vê-la libertar-se dessa criança. Sua fala chama atenção para o que lhe aconteceu. Ela quer se mostrar, quer ser vista, quer ser ouvida, quer dizer que, apesar de tudo, está viva e venceu. Aparece, aqui, o orgulho.

Ao lado de um aspecto de denúncia, percebemos em Maria Eulália um discurso pontilhado por um certo orgulho por ter conseguido, apesar de todas as dificuldades, uma elevação do seu *status* social, o qual veio essencialmente via estudo e superação. É na sua fase “mais sofrida” que percebemos detalhes mais nítidos na sua memória: o internato, os castigos, as outras crianças, as freiras, a pensão, as refeições, a favela de Caruaru. No seu caso cabe, perfeitamente, a conclusão de Pollak¹⁵⁰, quando diz que a “organização das lembranças se articula igualmente com a vontade de denunciar aqueles aos quais se atribui a maior responsabilidade pelas afrontas sofridas”: os adultos, os brancos, os professores descomprometidos.

Na verdade, percebemos que a memória da professora Maria Eulália tem, à sua maneira, uma forma de reconstituir que guarda certa semelhança com a forma de reconstituir de Isabella. As suas memórias são recursivas; não é possível seguir um fio, como fizera Ariadne¹⁵¹ para refazer o caminho. Os discursos da Maria Eulália e Isabela – da primeira mais evidente – não obedecem a uma linearidade que vai sendo conduzida pelos questionamentos. Suas falas vão e vêm, andam sobre elas mesmas, retornam, avançam, tornando mais difícil encontrar uma continuidade.

Pode-se imaginar, para aqueles e aquelas cuja vida foi marcada por múltiplas rupturas e traumatismos, a dificuldade colocada por seu trabalho de construção de uma coerência e de uma continuidade de sua própria história. Assim como as memórias coletivas e a ordem social que elas contribuem para construir, a

¹⁵⁰POLLAK, *Memória, esquecimento, silêncio*, p. 3-15.

¹⁵¹Ariadne, personagem da mitologia grega.

memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem-número de contradições e tensões.¹⁵²

Essas duas professoras tiveram uma infância bastante difícil e observamos nelas formas bastante diferentes de percebê-la. A professora Isabela vivenciou a morte do pai e dos irmãos, o sofrimento da mãe, que, para sobreviver, por algum tempo fazia serviço de capina; o internato ainda criança, um lugar onde se falava uma língua que ela não entendia.¹⁵³ Nos seus relatos isso não vem à tona, pois ela apenas nos conta esses acontecimentos e diz que foi uma criança feliz. Parece ter tomado para si o “mito da infância feliz”. Como ela mesma diz: “Botar pedras em cima das coisas ruins”.

No caso da professora Maria Eulália, notamos que a situação se inverte e é outra a evidência. São elementos fascinantes da memória porque só em nível pessoal e psicológico podemos pensar porque contamos certas coisas, maquiemos outras, enquanto algumas simplesmente nos escapam. No caso da professora Maria Eulália percebemos o quanto lhe estão nítidas e latentes as imagens de sua infância, de seus sofrimentos: o sertão, a pobreza da favela, a imagem da mãe, a separação, os choros, que evidenciam sua infância difícil. Quantas vezes na sua fala eles se transmutam em indignação e crítica. “A memória, a lembrança acalentam a dor, o sofrimento e a morte no sentido de sua redenção. Não se age de forma a recalcar o passado, a fim de arquivá-lo nem produzir a apologia acrítica do presente.”¹⁵⁴

Quanto às memórias das outras professoras, já vimos que são orientadas pelos questionamentos, seguem uma seqüência mais linear, enfim, são mais objetivas.

Como uma elaboração consciente, que busca dar sentido e coerência à experiência individual, a história narrada acaba por se constituir em uma construção “para si mesmo e também para os outros” (Alberti, 1991). Sabemos que os que narram sobre si mesmos podem imprimir certas características à narração, “enfeitando” aqui e ali, racionalizando, justificando, atenuando certos aspectos, alterando outros, algumas vezes deformando, de modo consciente, o que se passou.”¹⁵⁵

¹⁵² POLLAK, *Memória, esquecimento, silêncio*, p. 3-15.

¹⁵³ Quando entrou para o internato, com dez anos de idade a professora entendia apenas a língua alemã.

¹⁵⁴ MATOS, apud MONTENEGRO, *História oral e memória...*, p.51.

¹⁵⁵ REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, ano 8. n.11, jan-jun 2005. p. 120.

Em meio a essa coerência, entretanto, aparecem, entrecortando-a, desabafos, na traição ou expiação da memória. É nesse momento que podemos chegar mais perto dessas mulheres e vê-las também nas suas fraquezas, nos seus desejos, nas suas mágoas, afinal, cada pessoa conta não apenas o que fez, mas o que queria fazer e o que sonhava viver.

A professora Vera deixa extravasar a sua mágoa de não ter sido reconhecida pelo trabalho que fez no Cecy com o seu projeto de teatro. Queixa-se ao ver seu espaço ocupado por outra pessoa quando se ausentou por problemas na gravidez, ao ver os estúdios de seu trabalho destruído: “Hoje não resta nada, nada, nada de tudo o que eu fiz... Então eu fiz muita coisa pelo Cecy e eu acho que isso não levaram em conta. Ficou, morreu, passou.” Ela demonstra uma grande vontade de que as coisas não tivessem sido assim, de que os outros reconhecessem seu esforço. Talvez seja uma indiferença difícil de ser superada para quem sempre foi a “queridinha da família”.

Notamos em pequenos detalhes das falas algo que pode revelar, às vezes, coisas íntimas. Quando a professora Maria diz que não é uma pessoa especial para ninguém, não deixamos de pensar que, no fundo, isso pode revelar também o desejo contrário.

Há mais um aspecto que notamos ao compararmos, de forma geral, as nossas cinco memórias. É a presença de juízos de valor, opiniões, análises ou explicações de forma mais ou menos expressivas nas falas das professoras Maria, Vera, Cláudia e Maria Eulália e que não encontramos, ou são raras, na professora Isabella. Pensamos que a própria formação universitária (mesmo sendo realizada dentro de uma concepção mais tradicional) e atuação na área das ciências humanas tenham lhes proporcionado uma capacidade ou tendência a não apenas olharem a paisagem, mas pensar sobre ela. Outra possibilidade seria um desejo maior de construir uma imagem coerente, por isso recorrendo mais a explicações que também possam servir como justificativas.

Antes de concluir, lembramos que não há absolutamente como esgotar o “eu”. Construir sentido considerando também essa impossibilidade de esgotamento da memória é percebê-la “aberta”, passível de ser infinitamente estudada, perspectivada segundo outros olhares. Quanto às nossas protagonistas, são pessoas-mulheres-professoras; são pessoas comuns, vidas comuns, mas especiais ao mesmo tempo. São professoras que por anos na sala de aula ensinaram os adultos de hoje, à sua maneira e de acordo com suas concepções, com o que acreditavam que representava a sua função.

À sua maneira também e, muitas vezes, “apesar de tudo”, vemos que elas querem dar à sua existência e às suas opções uma razão – objetivo inerente a todo ser humano e que deve ter também um significado diferente para cada uma das nossas professoras – que é a felicidade, pois, como diz a professora Maria Eulália, não há tristeza também que uma boa música tirada no violão não ajude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho procuramos garimpar elementos dentro da proposta inicial colocada e que deveria trazer elementos que possibilitassem ver a história da educação enquanto vivência. Para isso tomamos como referência a memória de cinco professoras aposentadas do magistério estadual do Rio Grande do Sul, para as quais nos dirigimos de forma a conhecer as grandes linhas de sua vida profissional, que foi dividida em três momentos: opção pela docência e formação, imagens e referências da atuação profissional e vida na aposentadoria.

Dentre as motivações que conduziram ao magistério as nossas professoras encontramos a presença de motivações intrínsecas (subjetivas) e extrínsecas (objetivas, contingenciais). Essas motivações não se encontram, na maioria dos casos, de forma pura, pois percebemos que uma motivação subjetiva, explicitada no gosto, na vocação, está associada a uma oportunidade ou condição contingencial, pragmática. Também observamos que, quando pesam mais questões de ordem externa, condições financeiras, por exemplo, há uma tentativa de encontrar-se nessa profissão, no sentido de construir o gostar da docência. Também é considerada a questão feminina no período como um fator que teve influência nessa opção profissional.

Quanto à formação, um dos aspectos que mais se destacam é a importância da escola normal, a qual foi freqüentada por três professoras. Outro aspecto destacado é a experiência, em períodos importantes da formação básica, do internato em instituição confessional, importante na vida de quatro professoras. A formação das professoras ocorreu num período em que a educação do país assistia a um debate intenso em que se manifestavam conservadores/educação tradicional, de um lado, e renovadores/escola nova, de outro. Esse debate pôde ser visualizado também no aspecto legal via uma série de

reformas por que passou a educação no período de 1930-1971. Quanto à concepção pedagógica que orientou a sua formação, percebemos um predomínio da educação tradicional e do tecnicismo, este último presente na sua formação de nível superior.

Das imagens e referências do tempo de atuação profissional ficaram especialmente boas recordações dos alunos, apesar de, às vezes, entremeadas por atritos. Percebemos um trabalho que se orientou, conforme a professora, para aprendizagem de valores, a construção de caráter, e um outro que se orientou para aquisição dos conhecimentos científicos. Foi evidenciado nessa parte de suas falas um esforço enorme em construir uma imagem coerente de professoras e uma maior preocupação com aquilo que falavam, muitas vezes se justificando e se explicando como apoio da construção da coerência.

Com passos iniciais instáveis marcados por mudanças de escola e pela influência política, observamos ao longo dos anos as professoras encontrarem a sua escola. Também vimos o delineamento e a atribuição de muita importância aos saberes que vão se constituindo na prática: a experiência, a qual se refere tanto a questões de relacionamento – reserva de atitudes em sala de aula – como de domínio de conteúdo.

Considerando alguns aspectos das questões pessoais, entrevemos interferências suas na vida profissional. É o caso da carreira, que sofre uma mudança a partir de um evento marcadamente pessoal; é o caso da maternidade, vivenciada juntamente com a docência e explicitada na divisão da criação dos filhos e na vida profissional e, mesmo, em atitudes que revelam resquícios de mãe em sala de aula: afago, piedade, cuidado.

Quando contemplamos a vida atual das professoras, percebemos que elas mantêm uma vida ativa depois da aposentadoria. As atividades realizadas são entremeadas pela permanência de uma mentalidade que revela e crença num destino social acerca da ajuda, do sentir-se e ser útil. O afastamento da escola ocorre de forma processual na medida em que novas ocupações vão dando sentido à nova fase da vida. Afastadas formalmente/legalmente da escola, elas percebem a educação atual de forma apontar as suas deficiências, especialmente a diluição de valores dos alunos, a falta de reconhecimento social do professor. A tendência, então, é voltar-se com saudosismo para o seu passado, reconhecendo-o como um tempo “melhor”.

Os aspectos apontados ao longo do trabalho são referências ao primeiro capítulo do texto, no qual foram contempladas de forma integral as memórias das professoras participantes da pesquisa. Essa memória se constitui numa importante fonte a partir da qual

se procurou pleitear a produção de sentido para o passado educacional docente. As suas memórias atuam como reveladoras da luta das mulheres pela ampliação de seu espaço social num tempo em que a elas ainda eram reservadas mais participação e preponderância na esfera doméstica.

A reconstituição de momentos importantes da história de vida de professoras aposentadas inscreve-se no campo específico da memória. Daí a relevância em ouvi-las e desvelar as formas como orientaram as suas vidas e as suas escolhas profissionais de maneira a ampliar as oportunidades de acesso ao mundo do trabalho. É uma aposta no direito e na possibilidade de terem uma ocupação remunerada e a assunção da condição mulher-professora.

Nas representações que elaboram acerca da profissão abraçada evidencia-se que esta tanto foi resultado de uma escolha consciente, a qual chamamos “vocacionada”, como, também, “imposta” por valores culturais ou pela falta de outras opções profissionais, mostrando que tiveram de adaptar seu desejo de ter uma profissão às ambigüidades que restringiam suas possibilidades de escolhas. Naquele tempo, a docência representou para as professoras um meio para uma maior autonomia e possibilitou a ampliação de seu espaço social, ainda que tenha se revelado também a permanência de certos valores e padrões morais mais tradicionais, especialmente se considerarmos a importância da escola normal na formação dessas professoras.

Além disso, as histórias de vida das mulheres professoras aposentadas pôde revelar como foi sua luta cotidiana para dar sentido e significado às suas atividades ao longo de sua atuação profissional em sala de aula. Nesse espaço de atuação foi-nos possível perceber a mobilização de elementos que se acham presentes na formação e também de elementos que se aproximam mais da história de vida e da personalidade da professoras.

Assim, o capital pedagógico deve ser entendido como uma categoria ampla, capaz de contemplar todos os elementos que constituem o profissional docente. A aula, embora aconteça num espaço e num tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços, ações e concepções, que incluem a formação, os valores e expectativas em relação à profissão. Essa foi a parte do texto mais difícil de ser constituída. Para quem analisa e procura destacar aspectos, estabelecer relações, estava patente a todo instante a tentação de inclinar-se a uma análise crítica de sua prática.

Apenas podemos nos sentir mais à vontade para escrever quando nos damos conta de que não era esse o objetivo da pesquisa, o qual era ver como haviam vivido sua história da educação. Assim, não precisávamos, por se tratar de um trabalho do mestrado em educação, julgar as professoras, nem classificá-las em tradicionais/progressistas, críticas/acríticas, ou avaliar se realmente tinham compromisso com a educação, se aquilo que reconstituíram representava de fato as suas vivências. Tomamos as suas memórias assim como elas nos foram ofertadas e procuramos analisá-las sem nos colocarmos numa posição de “juízes”, numa posição de respeito também pelos sujeitos protagonistas do nosso trabalho.

Para elas, pareceu-nos sempre haver uma maior necessidade, não verificada nas duas outras fases, de “cuidar” daquilo que se fala e não “manchar” a imagem de professoras que desejam que as represente. Isso acontece, especialmente, quando se referem aos alunos, aos métodos, enfim, a aspectos que nos informam sobre o tipo de professoras que foram. Esse cuidado ficou-nos evidente quando uma professora solicitou-nos que retirássemos de sua fala duas pequenas frases nas quais relatava uma ação que feria a imagem que ela vinha constituindo.

No momento subsequente, quando tratamos da fase atual da vida das professoras, isto é, da sua vida de aposentadas, vimos que a maioria delas vive nesse novo momento um afastamento em relação às questões formais da escola, desligamento que vai acontecendo não de forma abrupta, mas que tende a se intensificar com o passar dos anos. Por outro lado, percebemos nelas a permanência do que chamamos de “mentalidade de serviço”, isto é, de alguma forma as professoras mantêm um elo de cooperação com o mundo, o que se manifesta por meio de trabalhos voluntários, de participação religiosa. Elas encontram sentido para a sua vida atual em atividades próximas daquelas que já faziam. A valorização do trabalho, a religiosidade e uma visão positiva e saudosista do passado são dimensões a serem destacadas no seu presente.

Observamos que, embora algumas aproximações pudessem feitas, especialmente acerca da formação/atuação, período histórico, atividades e alguns valores que as professoras carregam como grupo profissional, houve a necessidade de salientar a singularidade – origem, história de vida, expectativas em relação à profissão – de cada trajetória, esta, sim, inscrita dentro de um quadro maior, coletivo – e, por isso mesmo, passível de agregar sentido – espaço no qual adquire compreensibilidade.

Trabalhar com uma fonte como a memória é partir do particular, do subjetivo; por isso mesmo, não dando explicações generalizantes. Assim, o saber que procuramos produzir ancora-se no qualitativo, na compreensão, na hermenêutica e encontra-se profundamente vinculado ao discurso das professoras entrevistadas. Quisemos mostrar neste estudo a importância de se trabalhar o passado educacional a partir da memória docente como possibilidade de produção de um tipo de conhecimento que percebe como relevante e essencial o que os professores têm a dizer sobre seu trabalho e sua vida. O sentido da compreensão parte dos docentes e não quer chegar até eles

Uma última observação, mas não menos relevante, tem a ver com a contribuição que o passado educacional, a memória docente, tem a nos oferecer. Consideramos que a reflexão acerca de como somos enquanto professores passa também por nos colocarmos em comparação/enfrentamento com outros professores. Nesse sentido, o contato com a vida de outros profissionais mobiliza saberes, opções e concepções que nos fazem tomar consciência de nós mesmos – como pessoas e como profissionais – percebendo-nos como agentes portadores de conhecimentos e valores, como sujeitos da nossa trajetória, das nossas ações e das nossas escolhas.

Contar a vida, narrar a vida, revelar as experiências, passar constantemente da memória às palavras, das palavras à memória, das lembranças às palavras, das palavras às lembranças. Nem sempre contamos da mesma maneira um acontecimento, pois, permeado pelo presente, podemos atribuir diferentes sentidos ao nosso passado.

Constatamos nos relatos das professoras que se sobressai como vetor comum a afirmação da docência relativamente a um conjunto de valores cultural-sociais que a qualificam como uma profissão portadora de um *status* de nobreza. Também, como decorrência disso, há afirmação de um “Eu profissional” que seja condizente com a imagem esperada de quem se dedica a essa profissão. Dizemos, assim, que reconstituir o passado por meio da memória desencadeia uma ampla interação social, na qual emerge todo um sistema de valores culturais, de expectativas pessoais e profissionais e de dinâmica temporal.

Reconstituir o passado via memória conduz, impreterivelmente, a uma tomada de consciência, a qual ocorre no momento em que se assume a palavra proferida e se reflete sobre o discurso construído. Contudo, uma pesquisa que envolve a memória (diferente de uma autobiografia) é permeada, desde o início do trabalho até a construção final do texto, pela lógica do encontro de dois indivíduos: aquele que rememora e o pesquisador.

A apresentação sintética de um discurso textual representa, dessa forma, a tentativa de associar/combinar/confrontar/justapor e dar sentido às cinco memórias docentes. Para isso precisamos traçar eixos – temáticas, variáveis – sobre os quais elas iam sendo conduzidas. Esses eixos teriam a função de não nos deixar cair numa pura reconstituição fragmentada de cada história. Ao mesmo tempo, porém, tivemos o cuidado de não reduzir o concreto, as trajetórias, dessas professoras a uma construção conceitual. As memórias das professoras foram sendo integradas, articuladas nesses eixos, especialmente pelas citações das suas falas, que foram conduzindo o texto e permitiram respeitar as suas singularidades/especificidades.

De qualquer forma, estudar a vida dos professores independentemente de o enfoque ser sua carreira, seu desenvolvimento, seu ciclo profissional..., reconstruir essa dinâmica, só se pode realizar pelo exame da vida dos professores. Reafirmamos, dessa forma, a pertinência do uso de métodos biográficos, da fonte oral, da história de vida e da memória enquanto uma frente de possibilidades nas pesquisas da área educacional que queiram contemplar os docentes nas suas temáticas.

Ao rememorar, cada professora empreendeu um esforço para transformar a sua vida, a sua trajetória, em narrativa, numa busca para dar coerência e sentido, sempre mesclada de subjetividades, de sentimentos, de recortes. Assim, elas nos ofereceram as suas visões, os seus sonhos, os seus medos, os seus ressentimentos..., enfim, a sua memória – patrimônio que nos disponibilizaram. Com esse “patrimônio” construímos um pequeno mosaico do passado educacional, o qual faz parte de uma peça maior – social, educacional, econômico – e que, a sua maneira, também o representa. É quando, como professores, nos reconhecemos em algumas dessas peças do mosaico, sentindo que fazemos parte dele ou que ele, de certa forma, nos diz alguma coisa de importante: que o estudo do passado educacional faz sentido.

Sentir-se incorporado ao passado docente, mesmo que pela experiência de outros professores, pode gerar essa sensação de pertencimento, de compartilhamento desse passado, gerando – a partir desse contato mais “familiar”, pela associação/divergência entre o reconstituído pela memória e a vida de quem lê – uma espécie de elo, com o qual poderá a vir se formar uma cultura comum, uma identidade, uma comunidade solidária.

O contato com a memória, com outros percursos docentes, funciona como uma “terapia” neste presente em que ser professor significa estar constantemente cobrado,

culpado, desacreditado, desvalorizado e, ao mesmo tempo, à frente da educação, da qual ninguém, nem o país, prescinde para crescer.

REFERÊNCIAS

- ABRAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Histórias e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras)*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fonte, 1993.
- BACKNEUSER, Everardo. *O professor*. Agir: Rio de Janeiro, 1946.
- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 607-639.
- BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 2000. p. 199-213.
- BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas).
- BOLÍVAR, Antônio. (Org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusc, 2002.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Edusp, 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRUCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p. 4-13, fev. 1988.

CAIMI, Flávia Eloísa; BENINCÁ, Elli (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. 2.ed. UPF: Passo Fundo, 2004.

CAMARGO, Maria Luiza Wagner. *Aspectos da trajetória das escolas normais na cidade de Passo Fundo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

CATANI, Denice Bárbara et al (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHORNOBAI, Gisele Quadros Ladeira. Respirando a fragrância da piedade cristã: considerações sobre o espaço escolar católico: a escola normal de Sant'Ana (1947-1960). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 192-219.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DIEHL, Astor Antônio. *A cultura historiográfica nos anos 80*. Porto Alegre: Evangraf, 1993.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representações*. Bauru: Edusc, 2002.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 11 ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.42.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 2004.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário brasileiro Globo*. 29. ed. São Paulo: Globo, 1993.

FISCHER, Beatriz Dautt. A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 324-335, v. III.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 2000.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Portugal. Porto, 2000. p. 63-78.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vida de professores* (Org.). Portugal: Porto, 2000. p. 31-62.
- HYPÓLITO, Alvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LELIS, Isabel Alice. Formação e trajetória do magistério: notas sobre um processo de pesquisa. In: CRESO, Franco; KRAMER, Sonia (Org.). *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 201-211.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres da sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- MOSQUERA, Juan. *O professor como pessoa*. Porto Alegre: Sulina, 1976.
- NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da terceira idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2000.
- NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Portugal, Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António. Os professores e a história de suas vidas. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 2000.
- NÓVOA, António. Por que a história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.9-13, v. III.
- OLIVEIRA, Zuleica Lopes Cavalcanti de. Trabalho e gênero; a construção da diferença. Disponível em: <www.fee.rs.gov/sitefee/download/mulher/2003/artigo7.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2007.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n.3. p.3-15, 1998.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, n. 64, set. 1959.
- REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, ano 8. n.11, jan-jun 2005. p. 105-122.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 18. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Portugal, Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artemed, 2005.

SANTIAGO JR. Francisco das Chagas F. S. *Continuidade e reinvidicação da tradição: Tarskovski e seu tempo*, disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/Xxiii-simpósio/anais/textos>. Acesso em: 23 jul. 2007.

SOUZA, Aparecida Néri de. *Sou professor: sim senhor*. Campinas: Papirus, 1996.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005, v. III.

SUGIMOTO, Luiz. Acervo mostra como era a vida nos velhos tempos. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 17 a 23 de março de 2003, disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/marco2003/ju206pg06.htm>. Acesso em: 14 mar. 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. n. 014, maio/ago, 2000.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Educação científica e movimento C.T.S. no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. Disponível em: <www.fc.unesp.br/abrapec/revistas/v3n1a7.pdf>. Acesso em: 10 maio 2007.

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