



UFSM

Dissertação de Mestrado

**FILHOS DE PROFESSORES =
PROFISSÃO PROFESSOR?**

Ana Paula Oliveira Machado

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**FILHOS DE PROFESSORES =
PROFISSÃO PROFESSOR?**

por

Ana Paula Oliveira Machado

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**FILHOS DE PROFESSORES =
PROFISSÃO PROFESSOR?**

elaborada por
Ana Paula Oliveira Machado

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Jorge Luiz da Cunha
(Presidente/Orientador)

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, 19 de março de 2004

*“O Senhor é o meu pastor;
Nada me faltará.
Ele me faz repousar
Em pastos verdejantes.
Leva-me para junto
Das águas de descanso;
Refrigera-me a alma.
Guia-me pelas veredas da justiça
Por amor do seu nome.
Ainda que eu ande
Pelo vale da sombra da morte,
Não temerei mal nenhum,
Porque tu estás comigo;
O teu bordão e o teu cajado
Me consolam.
Preparas-me uma mesa
Na presença dos meus adversários,
Unges-me a cabeça com óleo;
O meu cálice transborda.
Bondade e misericórdia
Certamente me seguirão
Todos os dias da minha vida;
E habitarei na Casa do senhor
Para todo sempre”.*

*O Senhor é o meu bom pastor,
E nada me faltará.*

Salmo 23

AGRADECIMENTOS

A Deus...

Essa força maior que sempre me faz acreditar que eu posso vencer as dificuldades e atingir meus objetivos.

À toda minha família – professores ou não...

Especialmente, minha mãe Marenice, meu pai Paulo, minha irmã Ana Luiza e meu irmão João Henrique, por sempre se fazerem presentes na minha história de vida, pelo apoio imenso e incondicional amor que recebo todos os dias.

Ao meu melhor amigo e meu amor...

Leonardo Godinho, por sempre me lembrar de levar a vida mais leve, de não sofrer por antecipação e por acreditar em minha capacidade e competência.

Ao meu orientador...

Jorge, por não ter me escolhido, mas por ter me aceitado possibilitando, com isso, um crescimento acadêmico e humano muito significativo na minha vida. Com toda a certeza, eternamente, já é parte da minha história de vida.

À Professora Helenise Sangoi Antunes...

Por ter plantado a sementinha no meu coração. E que os frutos que já colho sejam, no mínimo, semelhantes aos que ela germina.

Às duas famílias...

Pela colaboração, pela disponibilidade e pelos relatos. Sem elas, não seria possível realizar essa dissertação.

A todos os colegas e funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pe. Rafael Iop de Vale Vêneto...

Pelas orações, pela compreensão da equipe diretiva, pela flexibilidade e pelo carinho.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
1 APRESENTAÇÃO: EIS QUE SURGE UMA PROFESSORA	1
2 O IMAGINÁRIO SOCIAL x O IMAGINÁRIO PSICANALÍTICO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA	47
3 COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES?	62
4 AS LEMBRANÇAS DA MEMÓRIA ENQUANTO METODOLOGIA	70
5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	77
5.1 A primeira família	78
5.2 A segunda família	81
6 DE QUE FAMÍLIA ESTAMOS FALANDO?	84
7 AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS COLABORADORES: APROXIMANDO-SE DE ALGUNS RESULTADOS	94
7.1 A família do seu Casmurro	94
7.1.1 Dona M.	95
7.1.2 L.	106
7.1.3 Seu Casmurro	111
7.2 A segunda família	118
7.2.1 Dona C.	118
7.2.2 Seu F.	126
7.2.3 V.	139

8 AFINAL, PORQUE FILHOS DE PROFESSORES SE TORNAM PROFESSORES? E PORQUE NÃO?	151
8.1 Como se deu a escolha pelo magistério	152
8.2 Se não fosse professor, o que gostaria de ser?	159
8.3 O que pensa da possibilidade de seu filho/filha seguir a profissão docente?	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	168

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Roteiro semi-estruturado para as entrevistas	169
--	-----

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade federal de Santa Maria, RS, Brasil

FILHOS DE PROFESSORES = PROFISSÃO PROFESSOR?

AUTORA: Ana Paula Oliveira Machado

ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 19 de março de 2004.

Esta pesquisa traz as indagações feitas no desenrolar da escrita da minha história de vida, bem como o seu relacionamento com as problemáticas da linha de pesquisa de formação de professores. Como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, me foi dada a oportunidade de relatar as minhas experiências de vida desde aluna até me formar professora. Ao refletir sobre a minha própria história de vida, surgiram muitas indagações que se aproximam da justificativa e da importância de tal investigação: venho de uma família de professores (avós, tias-avós, tias, primos e primas, pais...) e pergunto-me: qual foi a influência da minha família na escolha em ser professora? O que faz filhos de professores tornarem-se professores? Frente à desvalorização do professor e a profanação do Magistério, o processo de identificação docente e a problemática dos cursos de formação, bem como a vivência familiar, tudo isso leva a seguinte indagação: o que faz os filhos e as filhas de professores optarem pela profissão de seus pais? Como os pais “exercem” (se exercem) alguma influência nas opções profissionais de seus filhos? Qual é o imaginário que os filhos possuem, ou que os pais transmitem aos seus filhos sobre “ser professor” atualmente? Qual a profissão que adolescentes filhos de professores querem optar? E por quê? Nesse sentido, objetivando-se conhecer a influência familiar na escolha dos cursos de formação de professores e os processos da opção profissional de filhos de professores, através das histórias de vida de pais e filhos docentes e, mais especificamente, ao investigar o processo de formação de pais professores, bem como suas influências frente à educação profissional de seus filhos; compreender o imaginário social da escolha dos adolescentes filhos de professores, tentando conhecer suas concepções de “ser professor” atualmente; é que essa pesquisa busca as contribuições de autores que discutem as temáticas da teoria do Imaginário Social, da formação de professores e o processo de identificação dos mesmos sobre a família e a memória docente. A coleta de dados se realiza com duas famílias da cidade de Santa Maria/RS: uma em que a filha seguiu a profissão docente; e outra em que a filha não optou seguir a profissão de seus pais. Frente às riquezas das falas dos colaboradores desta investigação é possível inferir que a família tem influência positiva ou negativa nas escolhas profissionais (no que se quer ser ou não). Assim, alguns tornam-se professores para melhorar a economia familiar ou, por encontrar-se na área em que atuam, mesmo sem nunca ter pensado em ser professor; mas que, depois de já estarem atuando, acabam tornando-se professores e, após tornarem-se, passam a preencher um vazio, dando assim, um sentido às suas existências.

ABSTRACT

Master Thesis

Post Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil**FILHOS DE PROFESSORES = PROFISSÃO PROFESSOR?
(CHILDREN OF TEACHER = TEACHER PROFESSION?)**

AUTHOR: Ana Paula Oliveira Machado

SUPERVISOR: Jorge Luiz da Cunha

Date and Place of Defense: Santa Maria, 19 of march of 2004.

This research brings out the questions related to personal life history, as well as its relation with the problems of the research filed of teacher formation. As a special student of the Post Graduation Program in Education at UFSM, the chance of telling my life experiences since pupil until my graduation as teacher was given to me. When reflecting on my proper life history, many questions had appeared that led to the justification and the importance of such research: I come from a family of teachers (grandmothers, uncle-grandmothers, aunts, cousins and parents...) and I ask to myself: which was the influence of the family in my choice in being a teacher? What makes children of teachers to become teachers? Observing the depreciation of the professor and the profanation of the teaching, the process of teaching identification and the problematic formation courses, as well as the familiar experience, all this leads to the following question: what makes the children of teachers to opt for the profession of their parents? How the parents exert (if they do) any influence in the professional options of their children? Which is the imaginary setting that the children possess, or that the parents transmit to their children about being a teacher nowadays? Which profession do adolescent children of teachers want to opt? And what for? In this sense, aiming at to know the family influence in the choice for courses of formation of teachers and the processes of the professional option of children of teachers, through life histories of parents and children and, more specifically, when investigating the formation process of teacher parents, as well as its influences in the professional education of their children; to understand the social imaginary of the choice of the adolescent children of teachers, trying to know their conceptions of being a teacher nowadays? This study searches the contributions of authors who argue the subject of the theory of Social Imaginary, the formation of teachers and their process of identification about the family and the teaching memory. The data collection was carried out with two families from the town of Santa Maria/RS: in one of them, the daughter followed the teaching profession; in the other one, the daughter did not opt to follow the profession of her parents. Observing the wealthy report of the collaborators of this investigation it is possible to infer that the family has positive or negative influence in the professional choices (in what it is wanted or not). Thus, some of them become teachers to improve the family income or, because they find themselves in the area in which they act, even without never having thought about being a teacher; but after already being acting, they finish becoming teachers and after that, they start to fill an emptiness, thus giving a direction to their existence.

1 APRESENTAÇÃO: EIS QUE SURGE UMA PROFESSORA

O interesse em desenvolver esta dissertação originou-se em um Seminário realizado como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação intitulado “Memória Docência e Saberes”, pois nesse seminário avançado, me foi proporcionada a oportunidade de relatar a minha história de vida, ou seja, a história de uma professora em formação. Dessa forma, penso ser oportuno iniciar essa apresentação, relatando minhas memórias e história de vida; desde aluna até o surgimento de uma professora ainda, e quem sabe, eternamente em formação já que, ao desenvolver minha história de vida, surgiu a motivação para a tentativa de esclarecer a primeira indagação: o que faz filhos de professores, tornarem-se professores?

Para relatar sobre minha história de vida, é primordial que inclua, também, a história de vida das pessoas que fazem parte da minha família, pois uma história de vida, por mais individual que seja, sofre influência ou pede a necessidade de que seja analisado o contexto em que ela se envolve, e assim relata Lorenzi (2000, p. 33):

(...) uma história de vida não se refere somente e exclusivamente à vida de um indivíduo, seus interesses e concepções, pois a pessoa está em constante relação com outras pessoas e grupos, na diversidade da própria cultura social em que vive, sendo que sua vida, interesses e concepções referem-se ao contexto em que se desenvolveu e se constitui como a pessoa que é.

Meu pai formou-se em Farmácia e Bioquímica – Especialização em Análises Clínicas em 1970, pela Universidade Federal de Santa Maria; e também, no Curso de Formação de Professores de Disciplina Específica do 2º Grau, licenciado nas disciplinas de Microbiologia e Bioquímica em 1981, pela Universidade de Passo Fundo. Entretanto, iniciou seu trabalho como professor contratado nas escolas estaduais antes de ter este curso, pois na época, as contratações não exigiam formação específica. De acordo com meu pai, a escolha por tornar-se professor como segunda opção de profissão, se deu por dois motivos: primeiro, para aumentar a renda, segundo, por um pouco de pressão familiar, já que sua mãe, tias e irmã eram professoras.

Já, minha mãe, formou-se em 1976, na antiga Escola Medianeira, e cuja insistência, por influência de uma professora sua do científico – Prof^ª Aida Bock, que era para que minha mãe cursasse o Normal – Magistério 2º Grau em Santiago/RS. Na ocasião, ela teve bastante apoio de todos os familiares, principalmente dos que já eram professores. Nessa época já existia uma grande discussão sobre mulheres que, mesmo sendo criadas para cuidarem do lar, do marido e dos filhos, trabalhavam fora de casa. Isso identifica-se nas leituras de Oliveira (2000b, p. 163):

(...) a mulher exerce a profissão do magistério, envolvida por uma ideologia masculina que determinava e mesclava sua influência na postura adotada pelas mulheres dentro e fora do lar. Mas, no decorrer da história percebe-se que a mulher está conquistando outros espaços dentro da sociedade e mercado de trabalho (...). A partir da década de 70 a mulher começa a ampliar sua participação no magistério no nível superior, embora o número significativo se concentre no nível elementar de ensino.

Meu irmão já tinha dois anos quando nasci, em 1977. Minha mãe começou a lecionar para as séries iniciais, contratada pelo Estado, um ano depois, em 1978, minha outra irmã nasceu. Conta minha mãe que, nessa época, a mulher começou a ter seu espaço, trabalhando fora como se tivesse “virado moda” trabalhar fora de casa, pois até então, a maioria das mulheres eram “criadas” para cuidarem de seus filhos, do seu marido e da sua casa.

Então, à procura de melhores condições financeiras, em 1979, meus pais saem de Santiago/RS, para morar em Planalto das Missões/RS, e lá minha mãe trabalha como professora estadual “do currículo” e, meu pai, como bioquímico e professor estadual do Ensino Médio, lecionando as disciplinas de Ciências e Biologia.

No ano seguinte, em 1980, houve nova mudança de cidade: Rondinha/RS. Nela, minha mãe lecionava para a 2ª série na Escola Estadual de 1º Grau Conde D’Eu; meu pai lecionava, à noite na mesma Escola, as disciplinas de Biologia e Ciências no Ensino Fundamental, e trabalhava como bioquímico da cidade.

E aí começa a melhor fase da vida de uma pessoa: a infância.

Minha infância foi marcada por inúmeras brincadeiras: uma pitangueira no pátio de casa se transformava em casinha, em nave espacial, em navio pirata; brincadeiras com bolas na rua de casa, até tarde da noite; piscina todas as tardes, no verão; fogão a lenha, no inverno; desenhos animados na tevê; videogame à noite; e, é claro, brincadeiras de aulinha e, a porta do guarda-roupa, virava quadro-negro.

A vontade de ir para a escola era muito grande, e tornou-se maior quando meu irmão mais velho foi para a 1ª série. Enquanto todos iam para

a escola, eu e minha irmã ficávamos com as várias empregadas que por nossa casa passaram. E continuava a vontade de ir para escola, era como se fosse um salto para deixar de ser criança e ser a criança que ia à escola. O cheirinho de material escolar novinho estimulava ainda mais a vontade de escrever, pintar, desenhar e todas as demais coisas que se faz em uma sala de aula que, por mais estímulo que se tenha; e dispondo do material escolar em casa, é diferente, quando usado na escola.

Esse desejo, de acordo com Mendes (1994), é tão incontrollável e, ao mesmo tempo, é um sentimento, um estado ou uma força que marca as pessoas como seres humanos que possuem desejos em conhecer; e em conhecer esses desejos.

Via minha mãe a preparar aulas, meu pai corrigir provas, meu irmão que escrevia e fazia os temas; enfim, o desejo de participar de todos esses eventos, atividades e festas que a escola proporcionava, só fazia aumentar a vontade de fazer parte daquele mundo.

Foi então que em 1983, entro para o Jardim de Infância “Recanto Feliz”. Apesar de minha irmã ser um ano mais nova, entramos juntas no pré, pois ela também tinha muita vontade de ir à escola, pois deixá-la sozinha com empregada em casa era uma tragédia. Tenho uma vaga lembrança de que na primeira semana em que fui ao Jardim da Infância, ela ficou em casa, mas depois minha mãe teve que “negociar” com a irmã responsável pelo Jardim, para que ela entrasse comigo, com a intenção de que, ao final do ano, eu iria para a 1ª série e ela continuaria no Jardim. Portanto, minha irmã fez dois anos de Pré-Escola.

Tenho boas lembranças do meu jardim; a professora era muito querida, atenciosa e sorridente. As tarefas feitas eram pinturas com lápis de

cor e com tinta guache, corridas por um jardim muito lindo, canções, historinhas contadas, escolha do ajudante do dia e os nomes dos aniversariantes do mês, que ficavam expostos em um cartaz. Era muito bom mesmo! Lembro-me de que, por não saber escrever, os objetos pessoais eram identificadas com figuras de animais. Dessa maneira, ao final do ano, mais especificamente no dia 08 de dezembro de 1983, me formei no Curso de Jardim de Infância – Pré.

No ano seguinte, ingresso na primeira série, na Escola Estadual de 1º Grau Conde D’Eu de Rondinha/RS, cuja escola meus pais lecionavam e meu irmão estudava. Os meus colegas eram os mesmos do Jardim. A tarefa de ler e escrever não foi muito difícil. A minha professora se chamava Salete: muito querida e mãezona. Ela era uma antiga de professora que, há muitos anos, dava aula na primeira série; e era considerada uma grande alfabetizadora. Em minhas lembranças, recordo-me de que ela se utilizava das famílias silábicas para alfabetizar, como: “a” de abelha; “e”, de escola; “i”, de ilha; “o”, de ovo e “u” de uva; depois se juntavam as consoantes: B+A = BA; e assim por diante.

Já, nessa época, mais precisamente desde 1974, em seus estudos sobre a teoria da psicogênese da alfabetização, Emília Ferreiro (1995) traz à compreensão da alfabetização como um processo pelo qual a criança entende os mecanismos de construção da leitura e da escrita, dando importância ao conhecimento que esta própria criança já possui do mundo letrado. Nesse sentido, Ferreiro (1995, p. 33) assegura que:

A alfabetização não é uma questão de sondar letras, repetindo-as mais e mais as mesmas cadeias de letras numa página, ou aplicando testes de leitura para

assegurar-se de que a alfabetização comece com todas as garantias de sucesso.

Na segunda série, minha professora seria minha mãe (que foi professora do meu irmão e depois da minha irmã), mas havia outra professora de 2ª série que vinha de Sarandi/RS (cidade vizinha), que tinha “fama” de ser uma ótima professora. Então, fui matriculada para a turma cuja professora era considerada famosa, porém, ela cedeu a turma para uma estagiária. Minha mãe disse ter se arrependido de ter me matriculado naquela turma, mas não conseguiu trocar-me para a sua turma.

E, portanto, foi uma estagiária; a minha professora na 2ª série. Eu gostava muito dela: a Profª Doca era namorada do nosso vizinho, tinha cabelos compridos, lisos e loiros, os seus olhos eram claros e, o melhor, era a professora mais nova da Escola. Para mim, ela era um modelo de feminilidade, embora não mostrasse muita afetividade. Parecia que a Profª Doca estava ali para cumprir um dever muito árduo de final de curso.

A partir de leituras de autores, como Catani (1997), é possível afirmar que existe uma influência muito grande das imagens que ficam de antigos professores bons ou ruins. Essas imagens da minha escolarização e educação familiar, acredito que tenham influenciado sobremaneira em minha atuação também como estagiária mais tarde. No dizer de Catani (1997, p. 34):

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Mesmo minha mãe não sendo minha professora titular, ela e a Prof^a Doca planejavam juntas, e recordo de que minha mãe ia à casa dela elaborar as provas. E eu ficava sempre procurando alguma pista das provas nas coisas da minha mãe – pesquisa essa, sempre em vão, pois eu nunca encontrava nada.

Lembro-me de ter estudado conosco “As profissões” e ter que escrever qual era a profissão dos nossos pais. Como eu não sabia escrever bioquímico, então pedi-lhe que me ensinasse. Ela pegou o giz e, no canto direito bem no alto do quadro, escreveu: “Bio-Químico”. Essa aula foi maravilhosa para toda a turma, porque todos queriam falar sobre as profissões de seus pais. E eu gostei muito! Cheguei em casa muito contente e fui mostrar o caderno para minha mãe, mas logo ela viu que eu havia escrito errado a palavra “Bioquímico” que era junto, mas “a professora tinha escrito no quadro, e eu tinha copiado como”, portanto se escrevia “Bio-Químico” separado. Só fui me convencer quando meu pai chegou e afirmou que se escrevia “Bioquímico” junto. No outro dia fui falar para a professora, não me recordo da reação dela, mas acredito que a Prof^a Doca nada alegou.

Houve outro episódio, nessa época. Já era quase final do ano letivo, e eu ainda não sabia ver as horas nos relógios de parede. Minha mãe, ao perceber, achou que o “problema” era comigo, mas, na verdade, a Prof^a Doca não havia ensinado esse conteúdo. Lembro-me que ela disse: “Mas, como tu não tiveste esse conteúdo, se eu já dei há muito tempo para minha turma?!?” Então, à noite, eu tinha lições sobre como ver as horas no relógio de parede com a minha mãe.

Nessa época, meus pais já falavam muito em fazer um segundo grau

que profissionalizasse, pois uma tia, irmã da minha mãe – fizera o curso Normal, mas não fez o estágio, e então, cursou o Científico. Arrumou um grande emprego em um banco. O banco faliu, ela ficou sem emprego, e o que era pior, sem profissão: “Se ela tivesse Magistério... ao menos poderia fazer um concurso e lecionar. Não ganha muito, mas já ajuda. Por isso, vocês farão o Normal, depois poderão fazer o que quiserem” – era a frase ouvida por mim e minha irmã, desde então.

A questão salarial era bastante discutida na minha casa. E as greves causavam muita polêmica. Eram “discussões” intermináveis que eu não entendia muito. Entendia que ficávamos em férias em um período em que não deveria haver férias. Quando se perguntava por que não tínhamos aula, vinha a resposta: “Os professores estão em greve por causa do salário!”. E eu compreendia porque vivíamos economizando. Não vivíamos nada mal. O salário da minha mãe, na época, dava para comprar roupas, pagar empregada, comprar o material escolar, pagar os escoteiros do meu irmão e o balé para mim e minha irmã, mas sempre economizando.

Enfim, fui para a terceira série, hoje, ensino fundamental. Nessa época, minha mãe era professora da minha irmã e meu pai era professor do meu irmão. A constante presença deles no colégio era muito boa, por isso não me importava em não ser aluna nem da minha mãe nem do meu pai, pois eles estavam sempre a par do que acontecia com os filhos na sala de aula.

E este foi o nosso último ano em Rondinha/RS. No início de 1987, à procura de melhores propostas de trabalho, o meu pai, fez com que eu tivesse que deixar todos os colegas que tinha desde o Jardim de Infância, para fazer novas amizades em outra cidade, completamente desconhecida.

No dia 09 de março de 1987, chegamos a Colorado/RS. Fomos muito bem recebidos, mas lembro-me de que, no primeiro dia de aula, fazia muito frio, e fiquei o recreio todo na porta da sala dos professores. Eu estava na 4ª série da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Armindo Edwino Schwengber, mesma escola em que a minha mãe lecionava para a 3ª série (brincávamos que ela tinha sido aprovada de ano); o meu pai trabalhava como bioquímico, dava aulas nas disciplinas de Química, Ciências, Biologia e Física. Nessa época, meu irmão estudava na 6ª série, novamente foi aluno do meu pai; e minha irmã que estava na 3ª série, novamente aluna da minha mãe, mas somente na primeira semana, pois minha mãe quis que ela fosse para outra turma, com uma nova professora e novos colegas.

No ano em que cursei a quarta série, a escola fez uma experiência e, este foi o primeiro ano em que esta série da escola deixou de ser currículo por atividades, e passou a ser currículo por área, ou seja, um professor para cada disciplina. Era bem complicado tudo tornara-se diferente: a cidade, a escola, a série, bem como colegas e professores. Entretanto, a 4ª série voltou a ser currículo por atividade, mas eu já estava na 5ª série.

Ainda na 4ª série, lembro-me da professora Jane de Língua Portuguesa, era carinhosa, querida com os alunos, e entendia a linguagem de todos eles. Já a professora Maria Alice de História, costumava dar questões com respostas prontas; enfatizando datas e lugares; tudo para ser decorado porque, posteriormente, realizava uma prova oral com aquele conteúdo. Entretanto, a matemática tornara-se, para mim, um problema dessa série em diante, tendo em vista a professora Tânia ter sido a primeira professora dessa disciplina que tive nessa escola, inclusive catequista também, e continuou sendo a mesma por mais alguns anos.

E assim, as séries subseqüentes a essas, passaram-se sem lembranças significativas, as amizades aumentaram, e meus amigos, se não eram alunos da minha mãe, eram do meu pai.

Em 1989, eu estava na 6ª série e meu irmão, que havia acabado o 1º Grau, veio embora para Santa Maria/RS, pois minha avó e minha tia materna já moravam aqui (no terreno que meu pai havia comprado há alguns anos, em função da minha tia sair de Santiago/RS para vir fazer cursinho).

E assim, mal terminara o ano letivo, em 25 de setembro de 1989, meu pai recebera desta vez o convite de um médico para trabalhar com ele, acontecendo então uma nova mudança, desta vez para a cidade de Maximiliano de Almeida/RS.

Novamente, eu não queria deixar meus amigos e a escola para começar tudo de novo e, ao chegar em Maximiliano, a entrada foi direta para uma turma com alunos que, desde o início do ano, já estavam juntos.

Em Maximiliano havia duas escolas estaduais: uma ia até a 5ª série – Escola Estadual Bom Pastor, outra da 6ª série em diante – Escola Estadual Divino Mestre. Por isso, minha mãe e minha irmã estavam na Escola Bom Pastor, já que minha irmã estudava na 5ª série e minha mãe lecionava para a 3ª série; enquanto meu pai lecionava Biologia e Matemática, na mesma escola que a minha – Escola Divino Mestre, mas em turno diferente, pois lecionava para o 2º Grau. Foi o primeiro ano em que fiquei sem ninguém familiar dentro da escola.

Mesmo assim, no primeiro dia de aula, minha mãe ao levar-me para a escola, apresentou-me à diretora, e esta conduziu-me até a sala de aula. Entrei no meio de uma aula de Educação Artística e todo mundo parou, observaram-me dos pés à cabeça. Nunca me senti tão sem jeito em toda minha vida.

Outro acontecimento lembrado nesta época, foi o Conselho de Classe. Algumas das minhas colegas estavam aterrorizadas com a idéia de estar em círculo, na mesma sala com todos os professores da turma e com a direção do Colégio. Eu estava tranqüila, e lembro-me de que fui muito elogiada no Conselho de Classe. Rapidamente, comecei a conhecer outras pessoas e, em poucas semanas, já me relacionava com muita gente.

Nesta escola, o que mais me marcou foram as aulas de Educação Física com o Prof^ª Fausto. Ele era o professor mais novo da escola, loiro, atlético e até bonito. Mas, eu não gostava dele, justamente por ele exibir uma certa prepotência com as alunas, por ser o professor mais novo e mais bonito.

No primeiro semestre, as aulas eram de voleibol. E como eu já entendia deste jogo, ia de calça *jeans* para a aula, só para não ter que jogar e para ignorar a “autoridade” do professor. Conseqüência: quase reprovei por freqüência, até que, no segundo semestre, ele começou a dar aulas de basquete. Achei o máximo, aí comecei a ser a melhor aluna, não faltava às aulas.

Nessa escola, em Maximiliano, tudo era dividido, meninas para um lado e meninos para o outro. Em Educação Física, às vezes, os meninos jogavam contra as meninas. Mas, Técnicas Domésticas eram somente para as meninas aprenderem a como receber visitas; como lavar a louça e como servir um jantar. Enquanto isso, os meninos, em Técnicas Agrícolas, aprendiam a arte de tirar da terra os frutos que poderiam sustentar suas famílias. O engraçado era que a professora de Técnicas Domésticas era esposa do professor de Técnicas Agrícolas. Formavam um par perfeito!

Nossa passagem foi curta por Maximiliano, pois as questões políticas

eram muito fortes. E, em janeiro de 1991, retornamos para Colorado/RS. Nesta época, meu irmão já estava morando em Santa Maria/RS, estudando no Colégio Técnico Industrial – Engenharia Mecânica, e por esse motivo, viajava-se bastante a Santa Maria/RS, como passar férias, feriados, datas comemorativas, enfim. Na época de moradia em Maximiliano, meus pais diziam que eu viria para Santa Maria/RS, fazer o 2º Grau – Estudar no Colégio Olavo Bilac, pois não havia por perto outras escolas com habilitação em magistério.

Na volta para Colorado/RS, eu estava na 8ª série e havia muita preocupação por todos os meus colegas em relação ao que fazer depois. Alguns ficariam por Colorado, talvez fizessem o 2º Grau noturno que formava Técnico Contábil. As pessoas que tinham mais condições, iriam continuar seus estudos em Tapera/RS, em Carazinho/RS, Passo Fundo/RS, ou em outras cidades próximas que ofereciam melhores opções que Colorado. Geralmente, era o pessoal do interior que ficava em Colorado.

Eu sabia que iria estudar em Tapera para fazer Magistério. Mas, o que eu, realmente queria era vir para Santa Maria e fazer Vestibular para Música. Eu não queria ser professora, porque desde a 3ª série do Ensino Fundamental, deixei o balé para estudar piano clássico com a D. Dulce; que era nossa vizinha em Rondinha. O meu interesse pelo piano foi porque as minhas colegas de balé que moravam em Rondinha – as mais velhas – estavam deixando do balé e estudando piano com a D. Dulce, que era professora aposentada e dava aulas de piano pelo Instituto Carlos Gomes, de Carazinho.

Como fui embora para Colorado, continuei com o piano em Carazinho, no próprio Instituto Carlos Gomes com a Profª Juliana, que era

muito jovem e bonita. (O tio dela havia sido contemporâneo a meu pai na faculdade), e eu a via como um modelo de professora... mas, de piano. Nesta época, minha irmã iniciou seus estudos de violão clássico.

Quando morávamos em Maximiliano, eu estudava piano em Erechim/RS, no Instituto de Belas Artes. Então, durante todo meu período escolar, tinha que dividir-me entre os estudos do colégio, a catequese, e uma vez por semana, viajar para ter em Erechim aulas de piano. Com isso, o piano ficava sempre em último plano. Então, fazendo a Faculdade de Música eu me dedicaria, exclusivamente, ao piano e a música, como desejava.

Na 8ª série, meu pai foi o meu professor de Química. Fiquei muito nervosa quando ele entrou pela primeira vez na sala de aula, e quando me chamou para responder a chamada, meu coração parecia que iria sair pela boca, revelando o meu nervosismo. Eu não sabia se o chamava de “pai” ou de “professor”, na dúvida, eu não o chamava de nada. Mas ele era um professor muito companheiro e amigo: dava conselhos, procurava alertar a todos e, às vezes, ficava dois períodos só conversando sobre a vida, e nada de conteúdo. Todos apreciavam muito.

Entretanto, o único problema que havia em meu pai ser meu professor, era referente às provas (avaliações). Os meus colegas pediam para procurá-las em casa, e eu as procurava até no Laboratório. O único lugar onde eu não tinha acesso era no Colégio, e era lá que elas ficavam. Outro problema era estudar para as provas, porque eu queria tirar notas boas para que meu pai tivesse orgulho de mim, mas não podia ser a melhor, porque meus colegas poderiam dizer que eu tinha ido bem em função do professor ser meu pai. Lembro-me de que fiquei aliviada quando recebi a primeira prova

dele, pois eu não tinha ido tão mal, mas nem tão bem.

Então, em 1992, aos 14 anos, fiz seleção para entrar no Curso de Magistério na Escola Nossa Senhora Imaculada, em Tapera/RS. E os três anos de Magistério passaram muito rápido, com toda aquela intensidade da adolescência e de revolta. Eram muitos trabalhos, confecções de jogos, aulinhas, clubinhos, apresentações que nunca findavam.

Entrei no curso de Magistério dizendo que não seria professora, ao contrário de algumas colegas que entraram por pressão familiar, eu entrei conformada. Minha mãe ficou empolgada porque poderia estudar junto e “saber das novidades em educação”, minha tia-avó ficou maravilhada: “mais uma professora na família”, já que toda a família tanto do lado materno quanto paterno possui, vários professores.

É bastante comum ouvirmos relatos sobre professoras que entraram na profissão e não querem ser professoras. No entanto, isso pode remeter a Nóvoa (1995, p. 17) ao enfatizar o processo identitário do profissional professor, e diz que “(...) É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”, assim, é que justifico, hoje, minha escolha profissional: o *eu* pessoal (educado em uma família de professores) foi influenciando na opção do *eu* profissional (formado a partir de uma ideologia de herança familiar) e vice-versa, somados à influência dos modelos de professores, e aqui a recordação é dos bons professores, que são os que mais estão presentes em minha memória, ou seja, os modelos que trago da minha escolarização.

Voltando ao Magistério: o curso era muito bom e oferecia práticas de ensino desde o primeiro ano. A primeira prática de ensino tida para desenvolver, foi a prática do Clubinho de Canto, na Escola Presidente

Costa e Silva, na Vila Brasília, em Tapera. Foi a primeira vez que entrei em contato com uma turma de crianças, e como professora. E o “domínio de turma”, muito cobrado na época, foi um caos. Só não sentei e chorei porque não quis dar o braço a torcer para aquele grupo de crianças de 8 anos ou mais. A primeira aula que desenvolvi foi, realmente, frustrante.

O segundo Clubinho, cuja participação foi de Trabalhos Manuais, e na própria Escola Nossa Senhora Imaculada. Essas experiências em Clubinhos – para as quais as crianças iam à escola no turno inverso (como atividades extraclasse), foram muito significativas, mesmo que sentisse dificuldades em relação ao “domínio da turma”, o confronto entre a realidade da Vila Brasília e da Escola da cidade foram aspectos muito enriquecedores.

Já no 2º ano de Magistério, as práticas eram desenvolvidas em turmas de Pré-Escola e eu as desenvolvia na Escola Estadual Dionísio Lothário Chassot, em Tapera. As práticas de pré-escola foram muito significativas, pois foi possível fazer um acompanhamento da turma, mesmo sendo uma vez por semana e pelo fato da professora regente da turma não estar nunca presente às aulas, facilitava, na minha opinião, uma maior segurança e “domínio”.

No último ano do curso de Magistério, as práticas eram de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Essas podiam ser feitas nas escolas da nossa cidade. Então, fiz em duas: na Escola Municipal Princesa Isabel, na Vila Padre Osmari, em Colorado e na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Armino Edwino Schwengber, na sede do município de Colorado, cuja escola havia estudado.

Nas práticas de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, senti muita dificuldade, principalmente, no planejamento, pois as atividades planejadas

não eram significativas ou “exigiam” muito, ou nada das crianças. E, infelizmente, mais uma vez, as professoras titulares das turmas não contribuía nem positiva e nem negativamente no meu trabalho, simplesmente, não se importavam com o que eu estivesse ou não fazendo com os alunos delas. O que deveria ser um aprendizado tanto para mim quanto para as professoras regentes, acabava virando uma troca de favores.

Já nas práticas de 3ª e 4ª séries, no segundo semestre de 1994, obtive um crescimento muito maior, pois me sentia mais segura, as crianças já eram maiores e eu conseguia ser entendida, já não sentia muita dificuldade em planejar, as aulas eram mais significativas, os alunos mais participativos e as professoras regentes mais compreensivas. Daí em diante, pude ver que realmente eu conseguiria ser professora, e, a partir de então, passei a gostar dessa idéia.

Antes do final do ano, tivemos o miniestágio que seria de uma semana, mas acabou sendo em apenas três dias. Meu miniestágio desenvolvera-se na Escola Municipal Princesa Isabel, na Vila Padre Osmani Colorado/RS, em uma turma de 3ª série. Como a minha mãe era professora da 3ª série, muitas vezes eu me apoiava nela: tudo que planejava, perguntava se estava bom e se era adequado às crianças de terceira série, porque eu não tinha essa noção do que poderia desenvolver ou fazer com, e para uma criança de 1ª série ou uma de 2ª série, pois nunca havia estudado programas e currículos de escolas.

O miniestágio foi muito significativo, por mostrar a diferença entre ir para a sala de aula uma vez por semana; e ir à escola todos os dias, e de forma seqüencial, fazendo com que me sentisse mais segura.

Assim, no final de 1994, veio a preparação para o estágio. Algumas das

minhas colegas não quiseram fazê-lo. Porém, pensava que se havia chegado até ele, teria que enfrentá-lo. Aí, surgiu uma responsabilidade tremenda, comecei a pensar: “será que conseguirei”? Então, os três anos de magistério passavam em segundos pela cabeça e a insegurança de pensar que não se sabe nada, era normal. Só que, nessa época, estava na moda, o professor não saber tudo, ou seja, passou a não ser tão ruim um professor dizer que não sabia, se realmente não sabia. Então, recebia-se a instrução para poder dizer “não sei”, “quem sabe se pesquisar?” Isso aliviava um pouco.

Ao entrar no magistério dizia sempre que não seria professora. Entrei para o estágio com os planos de que assim que o terminasse iria embora para Santa Maria fazer cursinho e prestar vestibular para Música, pois não havia abandonado os estudos de piano em Carazinho/RS.

Fiz meu estágio em uma turma de 4ª série e com 29 alunos, na faixa etária entre 9 e 13 anos. A maioria deles haviam sido alunos da minha mãe. E a escola que antes eu era aluna, cujos professores antes eram meus; agora eram meus colegas, inclusive meus pais. Minha mãe era Coordenadora Pedagógica, em março de 1995, quando iniciei o estágio, porém não recorria a ela. Ao precisar de alguma coisa ou por algum problema, costumava solicitar auxílio à professora titular da turma ou recorria à vice-diretora.

Essa professora titular da turma foi uma pessoa muito importante para mim durante o estágio. Ela não podia ficar comigo toda aula, pois cuidava da biblioteca e, por isso, entrei sozinha na sala de aula desde o primeiro dia até o último, em julho de 1995.

Com o estágio finalizado, me senti muito realizada. Entrei no Magistério dizendo que nunca seria professora, e saí dele pensando o

contrário, e com a idéia de que ser professora era algo que estava no sangue, que saía de dentro para fora. Tanto é que, no meu relatório final de estágio escrevi o seguinte:

Posso dizer que entrei conformada no curso de Magistério, pois cresci ouvindo a frase: ‘Primeiro você faz magistério, depois faz o que quiser’. E, imediatamente, eu respondia: ‘Faço Magistério, mas nunca serei professora’. Porém, hoje, vendo esta etapa vencida, percebo que não penso mais como antigamente, porque ser professor é um dom, um dom nato, um sentimento que surge de dentro para fora. E hoje, ainda, aquela frase já não me soa tão mal”.

Como se a genética explicasse! E no dizer de Nóvoa (1995, p. 17)

Eis-nos de novo à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

A partir de outras leituras é possível concordar que o processo de identificação, ou seja, o estar, o ficar ou o ser professora vai muito além de “dom”, de “vocação”, de “estar no sangue”. De acordo com Vasconcelos (2000), a identidade docente ou a identificação com a profissão professor está sempre em construção, considerando diferentes tempos e espaços e que, por isso, não é construído somente nos cursos de formação ou a partir de que se ingressa neles. Com os seus estudos, da história de vida de seis professoras, a autora pôde constatar que:

O “ser professora” não aparece nas vidas das professoras de forma naturalizada. Desmistificar o discurso de que ser professora é preciso nascer com um “dom”, “ter vocação” é um importante ponto de partida para percebermos o quão complexa é esta profissão, os caminhos que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério e a identificação com a profissão. (Vasconcelos, 2000, p. 24).

Eu me sentia realizada como profissional da educação. E o interessante é que em algumas falas em sala de aula, remetiam à minha memória a imagem de uma ou de outra professora. Era como se estivesse frente a um espelho, cujo reflexo era de alguns modelos de professores que já haviam passado por mim.

Foi muita entrega, muita busca, tardes e tardes preparando aulas e provas, a dedicação foi intensa. Eu só vivia para e pelo estágio, e para as aulas de piano. Ao finaliza-lo, embora custasse acreditar, sentia-me muito feliz. A única tristeza era a de deixar os meus alunos, a minha sala, e a escola que me acolheu tão bem como aluna e depois como professora. Instintivamente, surgia a imagem de mãe e a da minha mãe junto à meiguice, afetividade, doação e a sensibilidade da mulher mostradas pela mãe e transmitida aos alunos.

Durante o período de estágio, era considerada como parte do corpo docente da escola, nunca como “a estagiária”. Para os pais sim, principalmente os que moravam na cidade, eu era bastante criticada e vigiada. Já, os pais do interior tratavam-me por senhor, mais respeitosamente. Certa ocasião, pela quinta vez um aluno chegou na aula sem o tema feito, e a advertência que deveria ter sido dada na terceira vez não foi feita, nessa ocasião tive que assinar na agenda do aluno que havia

faltado com os temas e solicitei a assinatura dos pais. No dia seguinte, veio o pai com menino para a escola. Estremeci ao vê-lo com a criança pela mão. Ao chegar perto de mim, perguntou-me: “Professora, eu vim saber da senhora como anda esse menino na aula?” Eu, com o coração saindo pela boca, respondi-lhe que ele estava bem, mas que poderia melhorar, pois era inteligente. Fiquei admirada com a reação do pai do menino, pois ele me deu plenos poderes para educar seu filho como eu quisesse: “A senhora pode até puxar a orelha dele!” Eu tinha apenas 17 anos!!

Outro fato interessante foi a primeira reunião de pais para a entrega do boletim. Eu estava bastante calma porque a professora Cleonice, regente da turma, estava comigo. Então, uma mãe começou a se exaltar e falar de modo agressivo que eu não estava tendo uma boa conduta com seu filho e não lhe dava a devida atenção em aula, pois ele chegava em casa sempre com dúvidas e nunca sabia fazer nada, precisava sempre dela para fazer os temas. Fiquei em pânico, porque essa mãe era professora, inclusive, tinha sido minha professora na 5ª série quando eu era vice-presidente da turma e costumava subir nas classes no intervalo de uma aula e outra, mas eu conhecia como era o relacionamento dela com o filho: de superproteção, de querer e exigir que ele fosse o melhor, e o menino não conseguia respirar sozinho, tampouco fazer nada sozinho, inclusive, os temas. Então eu, aos 17 anos, tive que responder para uma mãe nervosa e agressiva que, além do filho dela, eu tinha mais 28 crianças em uma sala e que fazia o possível para atendê-los, mas era impossível atender todos ao mesmo tempo. Lembro-me da expressão que transpareceu no seu rosto quando disse-lhe: “O seu filho, também, é um pouco desligado, toda hora tenho que ficar chamando-o de volta para a sala, pois fica com o pensamento longe, e ele é

muito dependente. Eu não sei, não sou mãe, mas eu penso que se fosse meu filho, eu o deixaria andar com suas próprias pernas para que ele crescesse fora da minha asa”.

Apesar de tantos acontecimentos, ao final do estágio, estava maravilhada e apaixonada pela profissão. Entretanto, seguia meus planos, em julho de 1995 saí de Colorado e vim para Santa Maria morar com meu irmão na casa que o pai havia, há 10 anos, iniciado a construção.

Morar em Santa Maria era um sonho que eu estava realizando: fiz cursinho pré-vestibular no segundo semestre de 1995; continuava estudar piano, só que de 15 em 15 dias, em Carazinho.

Nesta época, minha irmã fazia o último ano de Magistério na mesma escola em que eu fizera em Tapera/RS. O diferencial foi que ela não quis fazer estágio e, no início de 1996, veio prestar vestibular e morar comigo e meu irmão em Santa Maria.

Ao abrirem as inscrições para o Vestibular/1996, fui fazer o Teste de Aptidão para Música. Lembro-me de estar sentada à mesa da cozinha preenchendo a ficha de inscrição anexada ao Manual do Candidato, e meu pai, sutilmente, a sussurrar “Por que não te inscreves para Licenciatura?”, ele sempre preocupou-se muito em termos emprego e estabilidade. Respondi-lhe que não seria professora e, por esse motivo, optei por Bacharelado.

Estava segura, pelo fato de já estudar piano há 10 anos. Porém, o teste de aptidão para a Música – Bacharelado, era muito mais exigente e como todos estavam certos de que eu passaria, comecei acreditar que seria fácil. Nesse teste de aptidão, estavam presentes duas professoras, e eu nunca toquei tão mal como naquele dia.

O resultado do teste sairia um dia antes de encerrarem as inscrições para o Vestibular. Portanto, se não passasse, teria uma noite para decodir em qual o curso prestaria vestibular.

Sai o resultado, não passei no teste. A decepção foi enorme, pois há cinco anos eu pensava em fazer Música, e a idéia de prestar vestibular para outro curso, inexistia nos meus pensamentos e objetivos.

Foi então que, em uma noite, decidi fazer Vestibular para Química – Licenciatura Plena – porque eu gostava de Química e meu pai era professor de Química. Havia apenas 3 candidatos para as vagas oferecidas para o curso. Não passei no Concurso Vestibular de 1996.

Entretanto, nesse mesmo ano, comecei eu e minha irmã a fazer cursinho durante todo ele. Até julho, eu não sabia para que curso faria o Vestibular. Pensava em Fonoaudiologia, porque uma madrinha minha achava que eu tinha cara de fonoaudióloga, e essa profissão estava em alta, pois havia poucos profissionais no mercado de trabalho. No entanto, achava ser impossível passar porque eram muitos candidatos por vaga.

A ansiedade de decidir logo que curso faria, aumentava a cada dia. Estava fazendo cursinho, estudando, mas para quê? Foi então que, uma tarde, sentada à mesa de estudo, comecei a refletir: como eu já tinha Magistério, pensava que seria interessante continuar “a carreira” na área da educação. Nenhum curso de licenciatura me chamava atenção, exceto a Pedagogia. A irmã mais nova da minha mãe havia se formado em Pedagogia – Pré-Escola, e fui com ela saber como era o curso.

Consegui, então, decidi-me por um curso. Lembro-me de que minha tia disse que eu seria professora. Pensei, quem diria, eu não queria ser professora, e agora,... serei? Lembro-me ter visto, no vestibular anterior o

número de candidatos por vaga em Pedagogia – Séries Iniciais (mesmo minha tia alegando que eu deveria fazer em pré-escola, pois eu já tinha habilitação para as séries iniciais). Eram seis candidatos por vaga. O dobro de candidatos que havia em Química, o que não tinha sido classificada.

Mas, assim que decidi o que eu queria, comecei a estudar muito. Muito mesmo, pois eu pensava que seria difícil passar.

Em janeiro de 1997 saiu o listão: eu havia passado em Pedagogia – Séries Iniciais, em sexto lugar, na Universidade Federal de Santa Maria. Chorei muito de tanta felicidade. Minha irmã havia passado, na segunda turma, em Desenho e Plástica, e meu irmão pela quarta ou quinta vez, prestara Vestibular para Medicina, mas não havia passado.

Os quatro anos do curso foram como uma complementação do meu Curso de Magistério, pois muita coisa eu já havia estudado. A vida de estudante universitária é a melhor fase da vida de uma pessoa: adquirir mais conhecimento; maturidade; liberdade; autonomia; responsabilidades; dedicação; teorias e mais práticas e, o melhor, mais paixão pela Educação.

Os momentos mais significativos no meu curso de graduação resumiram-se na participação em dois Projetos de Pesquisas e nas observações feitas em escolas estaduais e municipais da cidade de Santa Maria. Poucos professores foram significativos, mas as professoras que contribuíram para a minha formação foram aquelas que acreditaram que eu era capaz e deram-me a oportunidade de crescer em todos os sentidos possíveis, pois acreditavam no desenvolvimento dos alunos. Também contribuíram para a minha formação aquelas que apresentaram a paixão e o desejo em/e pela educação. Eu sentia que elas estavam ali, porque realmente gostavam e sentiam-se realizadas como professoras.

O trabalho na Escola Aberta com meninos e meninas em situação de rua, sob a orientação da Prof^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes, enriqueceu muita a minha visão de realidades diferentes e de como podemos ser e fazer diferente.

Os estudos em História e, principalmente, a oportunidade de estudar no Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria, a História da Educação do Município, com a orientação da Prof^a Dr^a Valeska Fortes de Oliveira, possibilitou-me uma nova visão de pesquisa e um grande crescimento na e com pesquisas de extensão, sendo bolsista de Iniciação Científica do Cnpq.

E, como tudo tem um objetivo final, cheguei ao último semestre antes do estágio, com mil e uma idéias de tentar e querer fazer diferente do que eu já havia observado com as visitas nas escolas de Santa Maria durante a graduação.

Então, nesta minha história de vida surge a presença da figura e do papel importante da Prof^a Substituta Débora de Leão Machado, na orientação do estágio no Ensino Fundamental.

Fiz meu estágio final (bastante complicado e frustrante) do curso de Pedagogia – Séries Iniciais de Ensino Fundamental, na 3^a série da Escola Estadual Padre Rômulo Zanchi, em Santa Maria, também por ser uma escola próxima à minha residência, por já ter feito 13 observações na mesma turma e construído minha proposta de estágio considerando tal realidade. Assim, iniciei nessa escola no dia 28 de agosto de 2000 até o dia 17 de novembro de 2000, totalizando 54 dias de intervenção e prática com uma turma de 23 alunos com faixa etária entre 08-12 anos.

As treze observações feitas foram de muito valor para a construção e elaboração da minha prática docente. Por isso, a minha intenção era de

proporcionar aos alunos uma ação diferente para que eles pudessem aflorar suas necessidades, seus desejos e uma paixão por aprender.

Mas, tudo isso foi pouco possível. Todo o entusiasmo em “fazer diferente” foi, aos poucos, apagando-se dentro de mim. Meus objetivos, minhas metas, minha paixão em aprender e ensinar foram diminuindo, conforme a pressão ia aumentando.

Comecei a perceber que todas as professoras e toda a escola se sentiam ameaçadas com a minha presença. Passei a perceber também, que não só as professoras como também toda a escola possuíam metodologias muito tradicionais, contrariando toda a teoria, filosofia, objetivos e a proposta da própria Instituição.

Fui desanimando, aos poucos, até o ponto de não saber mais o que eu estava fazendo e quais eram os meus objetivos, eu já não sabia mais por que eu queria ser professora.

Tudo isso, porque havia muita pressão por parte da professora regente da turma, para que eu vencesse os conteúdos programáticos do III Bimestre, pois a partir das notas dos alunos no II Bimestre, a referida professora já apontava, mais ou menos, seis alunos como reprovados. A pressão da professora regente de uma outra turma, dizendo sempre que os alunos não sabiam nada, que eles não aprendiam nunca; aliada à pressão da direção da escola eram constantes. Certa ocasião, ao ficar sozinha com a turma sem a presença da professora regente, todos os olhos da escola se voltaram para mim com o objetivo de fiscalizar minha metodologia – por eles conceituada como “bagunça”.

A influência contínua e os comentários assíduos da professora regente durante as minhas aulas, mais a da professora regente da outra turma (já

que um aluno da minha turma era aluno particular dessa professora), enfim, de toda a comunidade escolar foi muito constante. A minha presença na escola incomodava a todos e eu me sentia mal pelo clima que se instalou: Eu – a estagiária – inocente, sem conhecimento, sem prática, cheia de ânimo... porque era estagiária.

Os professores dessa escola, a todo o momento diziam-me: “O que você está fazendo aqui?”, “O que tu queres com o Magistério?”, “Eu, se fosse tu, faria outra faculdade!”, “Se eu fosse nova como tu, faria Medicina, Farmácia ou Direito, mas não seria professora, agora já estou velha, é difícil ir para outra profissão”. Tudo isso me fez sentir incapaz, incompetente e despida de princípios. Eu já não mais sabia por que eu havia escolhido essa profissão, eu já não conseguia mais planejar e só pensava o quanto eu poderia fazer por aquelas crianças, mas não conseguia fazer.

Toda a teoria que estudei, toda a pouca prática que tinha, comparando-as com as professoras da escola, não podiam me ajudar a “fazer diferente”. E a decepção foi muito grande. Passei quatro anos na Pedagogia a pensar e estudar para desenvolver uma prática de ensino que pudesse “revolucionar” não uma escola, mas ao menos, que me auxiliasse a fazer algo pelos alunos – os maiores prejudicados dessa instituição chamada escola – que cada vez mais reforça um sistema tradicional e forma pessoas oprimidas em todos os sentidos imagináveis.

Penso que aqui se encontra a grande discussão da dicotomia entre a teoria e a prática. Ora, se um professor entra em uma sala de aula para falar sobre tal teoria, já não está em sua metodologia nos mostrando uma prática? Sim, está. Porém, argumenta-se com as palavras de Vasconcelos

(2000, p. 37) “(...) Sinto por nossos cursos ainda não formarem professores(as) autônomos para atuarem junto às diferentes realidades com as quais irão interagir”. Ou ainda, todo o tempo que se estuda, acaba afastando-se da realidade da escola, além de existir um rótulo muito forte em *ser a estagiária*.

Toda a minha prática foi podada e criticada pelo sistema, por professoras tradicionais e com anos e muitos de profissão, também por alguns poucos pais e, por menor número, ainda de alunos.

A minha decepção não foi apenas profissional, mas pessoal. Pois tinha que desenvolver atividades, utilizar certas metodologias, tomar certas atitudes que contrariavam meus princípios e, principalmente, minha Proposta de Estágio, isto é, a Proposta de Estágio elaborada com uma perspectiva construtivista, não condizia à realidade escolar. Eu já não me considerava mais professora. Eu fui qualquer coisa, menos Professora.

Talvez, nesse momento, a minha opção em ser professora estivesse abalada por ainda estar tornando-me professora, ou seja, para mim, há uma diferença em sentir-se professora e estar professora. Assim, sentia-me professora, mas não estava professora. E chamo esse momento de transitório, pois a importância do outro, isto é, de outras pessoas que estivessem professores, ajudassem para que eu me sentisse e estivesse professora. Isso foi o que não encontrei na instituição onde realizei a prática de ensino. Segundo Vasconcelos (2000, p. 33), “(...) o eu só existe a partir do diálogo com outros eus e precisa dos outros para construir seu próprio eu. É este processo rico e interativo que acredito, nos dá identidade”. Neste sentido, a autora não se refere só à identidade pessoal, mas a importância e a influência da identidade coletiva.

Se temos uma identidade pessoal, temos também a identidade coletiva (entendida sempre em processo e construção). No entanto, estas identidades em constante construção possuem especificidades no olhar/sentir/perceber/compreender o entorno (Vasconcelos, 2000, p. 36).

Mas, foi na busca de tentar poder e querer “fazer diferente” que desenvolvi certas atividades que acreditava serem significativas, não me importando com o sistema, ou se poderia ou não fazê-lo.

Infelizmente, não sei analisar até que ponto pude desenvolver uma prática conforme os objetivos e Propostas de Estágio ou, de acordo com toda a teoria que havia recebido durante o curso de Magistério e de Pedagogia. Nesse sentido, existe uma dicotomia muito grande entre a teoria e o que eu não fui capaz de associar à prática. Infelizmente as escolas, as professoras, os alunos e os próprios pais não estão preparados para uma prática pedagógica que ultrapasse àquela que está documentada.

Em algumas reuniões em que participei na Escola, percebia a preocupação de construir novos objetivos, metodologias melhoradas e novas formas avaliativas por meio da reformulação do Regimento Escolar. Mas, há muita resistência em mudar. E o que mais me entristecia, era ver que as pessoas que eram contrárias às mudanças eram, as professoras do Currículo, ou seja, as professoras das séries iniciais. Ora, se não se começar do início, começar-se-á de onde?

Ao finalizar o estágio, concluí que ser professor é um desafio constante e, por isso, a magnitude de ser professora ainda é dentro de mim um sentimento forte e encantador. Um desafio, também, em estar sempre acreditando que se pode “fazer diferente” e que não se deve, é deixar-se influenciar pelos outros nunca, mas nunca mesmo, principalmente por

pessoas com problemas pessoais e profissionais.

A minha esperança era o estágio no Ensino Médio. Fiz na disciplina de Didática, no Instituto de Educação Tiaraju – Curso de Magistério de 1ª a 4ª séries e Auxiliar de Pré-Escola, em São Sepé/RS, com uma turma composta por 21 alunas, com faixa etária entre 16 a 45 anos, no período de 03 de novembro de 2000 a 08 de dezembro de 2000.

Eram alunas interessadas, receptivas, preocupadas com a formação, com o “ser professora”, com a dicotomia entre a teoria e prática, enfim, preocupadas com a responsabilidade de finalizar um curso, pelo qual deixariam de ser estudantes e tornar-se-iam profissionais da Educação.

A turma já havia desenvolvido o miniestágio durante uma semana, todas foram aprovadas, e com isso foi possível perceber que as alunas possuíam um ótimo embasamento teórico e, principalmente, prático, o que aumentava a preocupação e a responsabilidade delas em se tornarem excelentes profissionais, engajadas no ideal de modificar a educação, pela prática.

Então, nossos encontros iniciaram em novembro, com dois períodos semanais, às sextas-feiras, das 7h40min às 9h20min.

Pelo que pude observar em um único encontro, foi de que as alunas estavam muito decepcionadas com o que viram na prática, estavam muito desiludidas com alguns professores, com o curso e até mesmo com os próprios alunos. Achei-as desanimadas, desestimuladas e com pouca auto-estima, a ponto de uma aluna dizer que não sabia se iria fazer estágio para concluir o curso. Percebi, então, que minha função era desafiadora, pois recordava-me da situação semelhante por ocasião do meu outro estágio no Ensino Fundamental. A partir do contexto definido, da realidade percebida

e conhecida, a partir do conhecimento da disciplina e, mais especificamente da turma, foi possível definir objetivos que apontaram para a necessidade de fazer com que as alunas acreditassem em si, em seu trabalho, na competência e responsabilidade que deveriam ter para assumir suas práticas nas séries iniciais, bem como, a valorização pessoal, ou seja, fazer com que elas melhorassem a auto-estima e identidade de serem professoras.

O que foi também um objetivo bastante pessoal para mim. Na verdade, posso dizer que, nesse estágio com as alunas do curso de Magistério, foi possível fazer formação, co-formação (formação com) e autoformação (formação de si por si mesmo e com os outros), pois muitos exemplos que aconteceram comigo serviu para ajudar muito as alunas, possibilitando que a auto-estima de cada uma delas aumentasse e também a minha. Simplesmente percebi que é nos cursos de formação se pode fazer a diferença, neles pode-se mostrar que, com a prática, a teoria não está tão longe quanto parece. Apaixonei-me pela Educação pela segunda vez! Compreendi e lembrei-me porque há quase oito anos estudava para “ser professora”.

Chegando ao final desta Prática de Ensino no Curso de Magistério, sentia-me muito gratificada, realizada e certa do meu papel como educadora e do porquê ser professora, fato que eu havia esquecido pela conturbada e frustrante Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental.

As alunas foram muito carinhosas e amigas. Não havia diferenças entre nós: éramos todas professoras em formação e, ouvi-las, contribuiu muito para a minha formação. A professora regente e toda a escola proporcionaram um espaço acolhedor, aconchegante e positivo. Isso me

animava muito cada vez que entrava naquele ambiente.

As recomendações do professor orientador da Prática de Ensino muito contribuíram para os meus planejamentos e para sua execução, sempre opinou, sugeriu e deu dicas de como poderia ser melhor e, principalmente, estava sempre disposto a orientar.

Quando concluí a Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental, já havia perdido a paixão por ensinar e não sabia o porquê de eu estar cursando Pedagogia. Isso muito mexeu com minhas concepções, por estar terminando um curso de formação e não me sentir professora. Mas, foi justamente, na Prática de Ensino do Curso de Magistério que redescobri o sentido de ser professora – mesmo estando, ainda, em formação.

Ter encontrado pessoas de coragem no magistério, ter encontrado pessoas que ainda acreditam na utopia e lutam para que aconteça é o que nos mantém na caminhada. Como é forte a humanidade, o orgulho de “ser professora”, que aparece em todas as falas! (Vasconcelos, 2000, p. 40).

Quando me formei, foi a festa! A formatura é um momento maravilhoso! Sem explicação. Simplesmente, eu estava ali sentada esperando me chamarem, toda a família a postos, todas as pessoas que se gosta torcendo e esperando para aplaudir. Os anos de estudo na Universidade passam em um segundo pela cabeça, como em uma retrospectiva.

Em 20 de janeiro de 2001 me formei Pedagoga. No momento da colação de grau, muitas idéias, concepções, projetos passavam pelo meu

pensamento e adquiriam uma outra dimensão, ou seja, muita coisa muda, completamente, quando se tem um diploma em mãos. O que fazer com ele?

Então, fiz-me, as mesmas indagações de quando havia terminado o Magistério: será que sei quase “tudo”, ou um pouco desse “tudo”? Será que serei competente? Será que serei uma boa profissional? E ao senti colocar aquele chapéu e depois, ao tirar a toga pensei: Agora não sou mais estudante! Sou uma profissional da educação!

Talvez as lembranças negativas da prática de ensino passadas tenham retornado nesse momento. Huberman, *In Nóvoa* (1995, p. 38) apresenta várias questões pertinentes acerca do ciclo de vida dos professores e da carreira docente:

Qual é, então, o “ciclo de vida” profissional destas pessoas? Que é que nós sabemos das “fases” ou dos “estádios” de vida em situação de sala de aula, e qual é a relação entre esse conhecimento e a literatura, de âmbito mais geral, sobre o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta?”.

Sobre a carreira docente, Huberman, *In Nóvoa* (1995) destaca sete fases: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de pôr-se em questão, a fase da serenidade e distanciamento afetivo, a fase do conservantismo e lamentações e a fase do desinvestimento.

Nesse momento do meu ciclo de vida e, de acordo com as fases ditas por Huberman (1995), identifiquei-me com a primeira e a quarta fase, ou seja, a fase da entrada na carreira, quando houve um “choque com o real” e a fase de pôr-se em questão, mesmo não tendo quinze ou vinte e cinco anos de carreira, de acordo com o que o autor caracteriza esta fase.

(...) as pessoas se põem em questão, sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que é que está a ser posto em questão. Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efectiva face à prossecução da carreira. Para um outro perfil-tipo, nota-se o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina a partir da fase de estabilização, sem que as pessoas passem por uma actividade inovadora significativa (Huberman, *In* Nóvoa, 1995, p. 42).

Com a minha reprovação no Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, no final de 2000, iniciei o ano de 2001 decidida a fazer uma especialização em uma área que sempre me fascinou: Psicopedagogia – Abordagem Institucional e Clínica, no Centro Universitário Franciscano, em Santa Maria.

Mais uma vez, a concepção que eu tinha de “ser professora” – ainda em construção – foi abalada, pois o que os professores davam a entender era que o Psicopedagogo surge para consertar os problemas que os professores causavam nas crianças.

Algumas pessoas dizem que eu sou idealista, que eu sou utópica ou sonhadora. Acertam as pessoas que dizem que eu sou apaixonada e encantada pela minha profissão. Nunca falarei e não consigo ficar calada quando ouço um professor falar mal de sua própria profissão. Por esse motivo, passei os dois anos da Especialização defendendo a imagem do professor.

Entrei em alguns conflitos durante o curso de especialização, também porque senti a diferença de estar em uma instituição privada, tendo em vista os meus estudos anteriores feitos em instituições públicas.

Durante o ano de 2001, dediquei-me aos estudos da especialização em Psicopedagogia com aulas nas sextas-feiras à noite e aos sábados pela manhã e tarde; e ainda com as aulas semanais do Programa de Pós-Graduação em Educação, como aluna especial na Universidade Federal de Santa Maria; e, também, as aulas particulares que dava a dois meninos da 2ª série do Colégio Centenário de Santa Maria/RS.

Em 2001, preparei-me para a seleção do mestrado e para o Concurso Público do Magistério Estadual e Municipal. Esse foi um ano de muita ansiedade porque eu não concebia a idéia de estar formada, com um diploma na mão, e gastando muito mais dinheiro do que quando era estudante. Eu queria trabalhar! Estava cansada da profissão estudante. Queria ir para a escola, e pensava: como irei formar professores sem ter sido uma professora? Sem conhecer o dia-a-dia de uma escola? Sem saber se a teoria dá mesmo certo ou não, na prática?

Então, durante todo o segundo semestre de 2001 escrevi meu anteprojeto de pesquisa para a seleção do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Durante esse período, sentia-me diferente. Eu tinha mudado alguns valores, algumas concepções, mudado, completamente, meus objetivos. Havia amadurecido e crescido. E comecei a perceber que as pessoas, antes colegas, passaram a me ver como concorrente delas e acabaram afastando-se. Perceber isso foi decepcionante, mas me fez crescer também.

A seleção iniciou no dia 03 de dezembro de 2001 com a análise do Currículo e do anteprojeto. No dia 13 de dezembro foi a segunda fase – a da prova escrita.

Havia me preparado e me dedicado muito e ao mesmo tempo em que eu estava confiante na aprovação, sentia-me insegura. Mas eu queria, e sempre que quero com todo meu coração e com toda a minha alma, eu consigo.

No dia 19 de dezembro de 2001 realizei a última etapa da seleção – a entrevista. Gostei muito de falar sobre algo que eu havia construído, de falar sobre as minhas indagações e sobre a importância delas para as pesquisas que seguem a linha de formação de professores.

O resultado do Mestrado em Educação saiu no dia 21 de dezembro de 2001. E o mérito era todo meu! Porque eu havia me dedicado, me esforçado e estava colhendo o que havia plantado, já que no dia 04 de março de 2002 havia sido nomeada professora do estado do Rio Grande do Sul! Realmente, eu estava colhendo o que havia plantado.

O ano de 2002 iniciou, então, com as minhas aulas no Mestrado, com o último ano de especialização e o primeiro ano como professora estadual. Meu pai aposentou-se do magistério estadual no dia 07 de maio, desse mesmo ano. Minha mãe, que há quatro anos estava em cargo diretivo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Pilar, assumiria uma turma da 4ª série do ensino Fundamental. Ela estava bastante apreensiva em retornar à sala de aula. Eu e minha tia, que é professora da 2ª série do colégio Centenário de Santa Maria, tentávamos animá-la.

Iniciei a trabalhar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pe. Rafael Iop, do município de São João do Polêsine, no distrito e localidade turística de Vale Vêneto/RS, no dia 15 de abril de 2002. Assumi uma turma de 4ª série, composta por treze alunos. E, mais uma vez, senti o encantamento e a paixão dentro de mim pulsarem sempre mais e mais fortes.

Vale Vêneto é distrito de São João do Polêsine, que é município integrante da 4ª Colônia de Imigração Italiana. Sua população é predominantemente de origem italiana, com atividade econômica baseada na agricultura de subsistência. O relevo é montanhoso, com boa quantidade de matas nativas e cultivadas, sendo banhado pelo Arroio Divisa e vários córregos. Vale Vêneto possui uma paisagem muito bonita, é um ambiente calmo e agradável, neles estão bastante presentes a fé e a religiosidade.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental funciona em um prédio alugado pelas Irmãs do Imaculado Coração de Maria, e atende a alunos da sede e de diferentes localidades próximas a ela e, também, de níveis socioeconômico-culturais diversificados.

De acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico, a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Pe. Rafael Iop” (2001, p. 1)

A Escola tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores visando o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância, situados no horizonte da igualdade.

Ainda em seu Projeto Político-Pedagógico, a Escola afirma que o seu papel é o de provocar mudanças de atitudes nos alunos, trabalhando temas geradores e projetos, que busquem desenvolver uma metodologia que

considere os sujeitos com suas histórias e vivências.

Nesse sentido, o Projeto Natureza, o Projeto de Informática, o Projeto de Dança e o Projeto de Música são alguns dos que já estão sendo desenvolvidos durante o ano letivo na Escola.

A avaliação, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pe. Rafael Iop, é trimestral e realizada de forma contínua,

(...) visando a uma reorientação do trabalho pedagógico com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem do aluno. Uma avaliação contextualizada, com instrumentos variados que leve o aluno à interpretação, à reflexão e à busca de soluções de problemas (Escola Estadual de Ensino Fundamental “Pe. Rafael Iop”, 2001, p. 3).

A escola Rafael Iop lembrou-me muito da escola Armindo Edwino Schwengber de Colorado/RS. Sentia-me em casa desde as primeiras semanas. Embora com poucos alunos, com turmas pequenas, com crianças que vivem a riqueza da vida rural e ainda munidas de valores, proporcionou-me esse ambiente acolhedor e muito familiar.

O que me encantou muito, também, trabalhando com a minha turma da 4ª série do Ensino Fundamental, foi que pude ultrapassar a dicotomia entre a teoria e a prática, porque eu consegui praticar a teoria que havia recebido durante todos esse poucos anos da minha formação docente. O que quero dizer e posso dizer com todas as letras é que a teoria dá certo sim, na prática e vice-versa. Tudo que eu pensava, tudo o que eu propunha para a turma fazer, lá estavam eles, a pensar, a raciocinar, levantando hipóteses, calculando sem se darem por vencidos. Cada desafio que eu

lançava a eles, empenhavam-se e esforçavam-se em concluir o certo. Foi muito agradável e emocionante ver o crescimento e amadurecimento deles, como alunos.

E assim, começaram algumas decepções com a Universidade Federal, mais especificamente com o meu curso de formação, que havia “pintado” ser uma escola precária em todos os sentidos imagináveis, inclusive com alguns professores desatualizados.

Comecei a perceber o quanto a Universidade está afastada da realidade do dia-a-dia e do que existe fora dela. O Centro de Educação não conhece e não se esforça em conhecer os bons trabalhos que as escolas constroem, como deveria fazer, e somente “enviam” alunas da graduação para realizarem observações em escolas estaduais, para aprenderem como “não” se deve fazer!

Mas como fazer bem feito e diferente? Haviam me ensinado que isso não existia fora da Universidade. Mas eu conheci e conheço esta escola em que a Proposta Pedagógica é relida a cada ação ou passo que os professores irão dar para ver se está de acordo ou não com a Proposta e os objetivos da escola. Em outras palavras, eu conheço, sim, uma escola onde a Proposta Político-Pedagógica sai dos papéis e armários e se concretiza na prática. Sou muito feliz em participar e contribuir com esta escola.

No dia 08 de março de 2002 iniciaram as aulas do último ano da Especialização em Psicopedagogia. Eu já havia realizado um ano de disciplinas no ano anterior. Nesse último ano, realizamos mais um semestre de disciplinas e, no segundo semestre, desenvolvemos dois estágios: um na instituição escolar, outro na Clínica. Porém, como não havia clínicas para estagiar, o estágio clínico realizou-se dentro da instituição escolar, com um

estudo de caso.

A maior dificuldade que tive em realizar os estágios para conclusão do curso de especialização em Psicopedagogia, foi a mesma dos dois anos de realização do curso, ou seja, foi uma questão de identidade. Até onde sou professora? Até onde sou psicopedagoga? Como não ser semelhante a uma professora particular? Quem é esse profissional de Psicopedagogia? Todas essas questões ferviam em meus pensamentos, porque minha identidade docente sempre foi muito forte e ainda está sendo construída. E eu percebia que algumas das minhas colegas estavam negando o fato de serem professores e estavam se tornando Psi-co-pe-da-go-gas!

Lembro-me do primeiro dia de aula no curso de especialização. Como tudo era muito novo para todos, a coordenadora do curso chamou um aluno que havia se destacado muito durante o curso e nos estágios, e falou-nos como era o curso. Não me lembro muito de como foi o desenrolar da história, mas a fala desse aluno ridicularizava a imagem do professor, pois quando não era o causador dos problemas de aprendizagem, ele os ignorava e não fazia nada para solucionar. Fui à loucura! Eu não acreditava no que estava ouvindo de um professor que, naquele momento, vestia-se de psicopedagogo.

Comecei a ficar muito inquieta e indaguei-o: “O que é ser professor para você?” Mal o rapaz se mexe e a coordenadora do curso, que estava presente, saltou: “Como assim, o que é ser professor?” Respondi-lhe que era uma questão de nomenclatura, que sou professora formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Ou seria Psicopedagoga? Que mérito há nisso? Fazer uma especialização que profissionaliza em dois anos, se cursos de quatro anos não dão conta de

formar bons profissionais?

Foi isso que me disse a coordenadora, que eu seria Psicopedagoga. E, a partir desse momento, passei a ter uma resistência enorme à Psicopedagogia e defender o papel, a imagem e a figura do professor com unhas e dentes. Eu dava o meu sangue em defesa do professor e de tudo que se relacionasse a ele. Talvez, fosse essa resistência que me fizesse sentir dificuldades em realizar os estágios.

Sobre o que é ser professor, aquele professor, vestindo-se de psicopedagogo, olhou-me e respondeu com todas as letras que escreverei agora: “Professor é aquele cara que fica em pé, na frente de trinta classes, falando!” Até hoje penso que ele estava querendo ser engraçado.

Depois, durante todo o curso, vimos muitas teorias repetidas e pensava que eu deveria aprender a como solucionar os problemas de aprendizagem, ou seja, não saber que eles existem. Por exemplo, os testes piagetianos que, desde o curso de Magistério já havia realizado com várias crianças, inclusive no curso de Pedagogia e no próprio curso de Especialização, estavam sendo trabalhados pela segunda vez. Mas quando eu perguntava o que fazer para uma criança passar de um nível para o outro? Se eu sei que uma criança tem oito anos que já deveria estar operando, mas se encontra ainda no período pré-operatório, o que eu poderia e precisava fazer? Essas respostas, não as encontrei.

Tentando conhecer mais esse imaginário em torno do psicopedagogo, é que realizei o meu trabalho de monografia de final de curso com o título: “O Imaginário Social dos Profissionais da Educação frente ao Profissional de Psicopedagogia”. Realizei a pesquisa na escola de Vale Vêneto, assim como os dois estágios de Psicopedagogia.

Resumidamente, a monografia foi desenvolvida com o objetivo de conhecer o imaginário social dos profissionais da educação – professores estaduais dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental – diante do profissional de Psicopedagogia. Usufruindo teorias que norteiam a atuação e o papel deste profissional tanto na Abordagem Clínica como na Institucional e analisar o seu processo de identificação, considerando sua formação e sua atuação profissional.

O referencial teórico mencionado na monografia abordou reflexões sobre a Teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis e a Teoria do Imaginário Psicanalítico de Jacques Lacan, buscando elucidar as diferenças entre ambos; realizando, assim, discussões e reflexões, também teóricas, em volta da formação, da trajetória, das teorias e da atuação do profissional de Psicopedagogia, o que me possibilitou a compreensão dos caminhos de seu processo identitário.

A metodologia utilizada para este estudo foi a etnográfica com abordagem qualitativa que, por meio de questionários e de entrevistas, me possibilitou investigar qual é o imaginário dos profissionais da educação – professores estaduais dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental – sobre os psicopedagogos.

Assim, as indagações que nortearam a realização desta pesquisa foram: Que pensamentos estão se legitimando acerca do profissional de psicopedagogia? O que esperam, qual é a imagem que se faz ou que se quer fazer do trabalho do psicopedagogo?

A partir dos dados coletados, foi possível conhecer que o imaginário instituído dos docentes em relação ao psicopedagogo está se legitimando como a imagem de um profissional que vem auxiliar o professor,

orientando-o à prática pedagógica a partir de sugestões.

Dessa forma, a representação do professor em relação ao psicopedagogo firma-se na idéia de que o ideal é que todas as escolas pudessem contar com o trabalho deste profissional, embora o ingresso do psicopedagogo nas instituições públicas ainda esteja um pouco distante de ser concretizado.

Finalizei o estudo percebendo que, diante do que está instituído e sancionado para o psicopedagogo, o desconhecimento de seu trabalho e de suas múltiplas teorias para o profissional da educação, ainda mostra o quanto falta percorrer para instituir um caminho que o leve à formação do seu processo de identidade profissional, bem como sua valorização.

Hoje, com a especialização concluída, acredito que o curso possibilitou um crescimento e amadurecimento no que se refere a minha identidade docente e no sentido de aquisição de conhecimento, já que muito do que aprendi embasa a minha prática docente, dentro de qualquer instituição de ensino ou dentro das salas de aulas. Talvez, tão importante quanto o trabalho em clínicas, seja o trabalho nas instituições públicas.

Em 18 de março de 2002, iniciaram as aulas do mestrado. Eu já estava em conflito com a Universidade e, quando comecei a trabalhar, o fato ter comprado o abrigo da escola de Vale Vêneto e usá-lo, foi motivo de discussão dentro da Universidade. “Ora, estás vestindo a camisa da escola. Isso é um incentivo para os alunos...” E eu pensava: “Perdoem, eles não sabem o que estão dizendo”, pois sentia que queriam me dizer “Mais uma professorinha do Estado”.

A Universidade ficou muito longe de mim. Ter que freqüentar as aulas do mestrado, para mim, nesse primeiro ano, foi uma tortura, porque eu

estava magoada com algumas pessoas por motivos pessoais e profissionais, porque eu ouvia as discussões e pensava que não era por aquele lado e passei a sentir um certo preconceito em ser a “professorinha do estado”. Senti-me sozinha e discriminada. Minhas idéias em relação a qualquer assunto eram completamente diferentes do que as outras pessoas tinham. Para mim, elas falavam outra língua e eu me sentia um ser de um outro mundo dentro da instituição na qual havia me formado.

Chegamos ao ano de 2003. O segundo ano como professora estadual em Vale Vêneto. E as sementes do meu trabalho começaram a germinar e dar frutos. Em outras palavras, minha competência ou não, estava sendo posta a teste pelos outros docentes dos anos finais.

Neste ano, concluí o projeto de dissertação de formação, co-formação e autoformação, que foi qualificado no dia 26 de agosto de 2003, terça-feira, às 9h, no Centro de Educação da UFSM. Nunca estive tão calma e segura em apresentar esse projeto, como nesse dia. A sensação foi de vitória por ter ultrapassado uma etapa muito significativa na minha formação.

Durante 2003, continuei me articulando entre ser professora em Vale Vêneto e aluna do mestrado. As questões do ano passado já estão mais tranqüilas dentro de mim. Dar aulas para a 4ª série do Ensino Fundamental e poder pesquisar são duas atividades que muito me encantam e tento desenvolvê-las, sempre da melhor forma e com muita qualidade, dentro das minhas condições.

Ao recordar esse período, hoje, não sei como consegui e consigo dar conta de tantas obrigações e responsabilidades. Ora “visto-me” de professora, ora “visto-me” de aluna, outrora “vestia-me” de psicopedagoga.

Voltando no tempo, em setembro de 1997, meu pai se aposentou como farmacêutico bioquímico, depois de ter feito Especialização em Educação na Universidade de Cruz Alta/RS e, com minha mãe, veio morar conosco em Santa Maria/RS.

No início de 1998, parei de estudar piano, faltando um ano para me formar em piano clássico. Era difícil conciliar a faculdade com as horas de estudo que o piano exigia. Sinto ainda muito entusiasmo e vontade em fazer vestibular para Música!

Hoje, minha mãe, depois de ser vice-diretora da Escola Estadual Coronel Pilar, está lecionando para uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental, na mesma escola. E, no dia 17 de dezembro de 2003, teve seu nome na lista de aprovados da Seleção para o curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano – Unifra. Suas aulas começaram em 05 de janeiro de 2004. Minha mãe e eu sempre trocamos idéias e sugestões sobre o que ocorre no cotidiano escolar em que trabalhamos e agora eu é que vou me atualizar, discutir e “ver as coisas novas” na área educacional, como sempre fizemos.

Meu pai aposentou-se em maio de 2002. Ainda em 2001, foi aprovado, em 2º lugar, pelo reingresso em Farmácia – Tecnologia de Alimentos, na Universidade Federal de Santa Maria. E, depois de aposentado, voltou a ser estudante universitário. Admiro esse entusiasmo e disposição em estudar e, principalmente, de voltar a ser aluno.

Em 1998, meu irmão passou em Comunicação Social – Habilitação Jornalismo e, em 1999, em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Santa Maria, muito longe da Medicina – nunca soube ao certo se a escolha pela Medicina era algo dele ou influência da família. Hoje, ele é assessor de

imprensa da ULBRA – SM. Formou-se no dia 19 de janeiro de 2004 e já o escutei falar no desejo de ser professor. Em março desse ano, começará um curso de pós-graduação: especialização em Marketing Educacional. Assim como ele, sua esposa também está finalizando Ciências Sociais na UFSM.

Minha irmã formou-se no dia 05 de agosto de 2003 em Desenho e Plástica – Bacharelado. Passou dois meses em Brasília – DF buscando oportunidades de emprego e estudos. Pasmem, ela tinha três opções de emprego, se... fosse formada em Desenho e Plástica Licenciatura! Retornou com experiência de vida, com o objetivo de cursar um curso de especialização, está se preparando para a seleção em Licenciatura de Desenho e Plástica e, também, participar de um grupo de pesquisa do Centro de Educação da UFSM.

Finalizo, com muitas indagações que se aproximam da justificativa e da importância desta pesquisa para a linha de formação de professores: venho de uma família de professores por todos os lados (avós, tias-avós, tias, primos e primas, pais...) e pergunto-me: qual foi a influência da minha família na minha escolha em ser professora? O que faz filhos de professores tornarem-se professores? Uma última lembrança: no 2º semestre da Pedagogia, perguntaram-me porque eu estava ali, por que eu havia escolhido fazer Pedagogia? Lembro de que respondi para a professora de História da Educação de que além de ser apaixonada pela educação, vinha de uma família de professores, não tinha como eu não ser uma professora! Não parece muito óbvio e racional? Deve haver algumas implicações que devem ser levantadas.

Tento obter as respostas, mas não as encontro! Talvez, nunca as encontre, mas gostaria de aproximar-me de algumas dessas inúmeras

respostas e tentar averiguar as seguintes problemáticas que justificam a importância desta pesquisa: com a desvalorização docente, a profanação do Magistério, o processo de identificação docente e a problemática dos cursos de formação, bem como a vivência familiar, o que faz os filhos e as filhas de professores optarem pela profissão de seus pais? Como os pais “exercem” (e se exercem) alguma influência nas opções profissionais de seus filhos? Qual é o imaginário que os filhos possuem ou que os pais transmitem aos seus filhos sobre “ser professor”, atualmente? Qual a profissão que adolescentes, filhos de professores, querem optar? E por quê?

2 O IMAGINÁRIO SOCIAL x O IMAGINÁRIO PSICANALÍTICO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desta dissertação é de conhecer a influência familiar na escolha dos cursos de formação de professores e os processos da opção profissional de filhos de professores, por intermédio das histórias de vida de pais e filhos de docentes. Também, investigar o processo de formação de pais professores e suas influências na educação profissional de seus filhos, bem como compreender o imaginário social na escolha desses adolescentes filhos de professores. Assim, na tentativa de conhecer-se as concepções de “ser professor” atualmente é que se aprofundou a pesquisa bibliográfica em autores que esclarecem e contribuem com teorias e leituras sobre os cursos de formação de professores, sobre o imaginário, sobre memória, sobre identidade e sobre histórias de vida.

Ao falar-se sobre imaginário, é pertinente esclarecer que o imaginário que se quer abordar durante a pesquisa, é o descrito na Teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis. Entretanto, durante a especialização em Psicopedagogia, entra-se em confronto com a Teoria do Imaginário de Jacques Lacan. Por esse motivo é que se esclarece, neste capítulo, o envolver-se com a Teoria do Imaginário Social na concepção de Cornelius Castoriadis, contrapondo e buscando esclarecer as diferenças do Imaginário Psicanalítico de Jacques Lacan.

Falar-se sobre esse assunto, é um desafio bastante complexo e empolgante, pois o imaginário de Castoriadis (1982) se refere à criação, ao inventar, aos comportamentos, às normas e às atitudes que partem do real,

ou seja, àquelas cuja existência já faz parte da sociedade. Diferente do conceito do imaginário de Lacan e de Freud, que se refere ao imaginário como a fuga do real. Para Castoriadis (1982), o imaginário não é fuga do real e sim, a própria representação simbólica do que está na sociedade.

Elucidar alguns conceitos de apenas uma única teoria do imaginário, não é uma tarefa muito simples, pois muitas questões surgem, principalmente, acerca do conceito de imaginário. O que se pretende é desvendar conceitos, diferenças e, quem sabe, semelhanças existentes entre a Teoria do Imaginário Psicanalítico de Jacques Lacan e a Teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, compartilhando das contribuições de outros autores que também abordam em seus escritos as diferentes atividades do imaginário. Assim, busca refletir-se sobre ambas teorias, identificar suas diferenças, verdades, dúvidas, enfim, apontamentos e/ou conceitos que possam contribuir para melhor esclarecer profissionais como o psicopedagogo, que se envolve com essas áreas ou teorias: educação e psicanálise.

Jacques Lacan, considerado mestre da Psicanálise francesa, deu à obra freudiana uma estrutura filosófica, desvinculando-a da estrutura biológica, ou seja, por intermédio da reflexão filosófica começou a questionar a origem do “eu”. Lacan procurava tirar o “eu” do “isso”, para fazer dele a adaptação do “eu” à realidade externa e, em um segundo momento, reconduzir ao “isso” para mostrar que o eu se estrutura em etapas devido a imago¹ introduzido, em 1912, por Carl Jung, para designar uma representação inconsciente pela qual um sujeito designa a imagem que tem de seus pais.

Dessa forma, a grande contribuição de Lacan refere-se ao estágio do espelho, que possui a função de estabelecer uma relação do organismo com

¹ Termo originado do latim = imagem

a sua realidade, sendo uma relação particular da função da *imago*, ou seja, cada organismo terá sua *imago* “exclusivo” e este sua função “exclusiva”, a fim de ser diferente de organismo para organismo. O autor aponta ainda que essa relação do organismo com a sua realidade é, na verdade, o rompimento do “eu” interior com o “eu” exterior, na manipulação com objetos e contato com a realidade exterior.

Ora, se analisarmos o conceito de espelho, no sentido do dicionário, percebemos que os significados conferidos ao espelho são bastante abrangentes quanto à própria realidade ou, até mesmo, à irrealidade. Na verdade, o espelho se torna um paradigma muito confuso e cercado de questões simbólicas, pois se o espelho busca refletir a realidade, devemos lembrar de que sua reflexão é inversa, isto é, a reflexão provoca um mundo às avessas, em outras palavras, é uma reflexão que inverte o real.

Para Lacan, a fase do espelho é mais que um momento do desenvolvimento. É, na verdade, uma função exemplar porque revela certas relações do sujeito sobre a sua imagem. Lacan (1993, p. 96) nos esclarece:

Vocês sabem que o processo de sua maturação fisiológica permite ao sujeito, num dado momento da sua história, integrar efetivamente suas funções motoras, e ascender a um domínio real do seu corpo. Só que, é antes desse momento, embora de maneira correlativa, que o sujeito toma consciência do seu corpo como totalidade. É sobre isso que insisto em minha teoria do estágio do espelho – a só vista de forma total do corpo humano dá ao sujeito um domínio imaginário do seu corpo, prematuro em relação ao domínio real.

Partindo-se dessa rápida explanação sobre a fase do espelho, já é possível perceber o imaginário no sentido psicanalítico:

Termo derivado do *latim* imago (imagem) e empregado como substantivo na filosofia e na psicologia para designar aquilo que se relaciona com a imaginação, isto é, com a faculdade de representar coisas em pensamento, **independentemente da realidade**² (Roudinesco, 1998, p. 371).

O termo imaginário foi utilizado por Lacan a partir de 1936 justamente para correlacionar a expressão “estádio do espelho”, designando uma relação dual com a imagem do semelhante. Inseparável do real e do simbólico, o imaginário no sentido lacaniano é “(...) como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo” (Roudinesco, 1998, p. 371). Desse modo, pode considerar-se que este imaginário é fuga do real, devaneio, algo ou alguma coisa pensada consciente e/ou inconscientemente e que não se relaciona com a realidade e com o real.

Segundo Laplantine & Trindade (1997, p. 79),

O imaginário possui um compromisso com o real e não com a realidade. A realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo o real é interpretação, é a representação que os homens atribuem às coisas e a natureza. Seria, portanto, a participação ou a intenção com as quais os homens de maneira subjetiva ou objetiva se relacionam com a realidade, atribuindo-lhe significados. Se o imaginário recria e reordena a realidade, encontra-se no campo da interpretação e da representação, ou seja, do real.

Neste sentido, as autoras tentam distinguir o imaginário do universo da fantasia, diferenciando-se da teoria social, porém não traçam divisórias e dicotomias entre social e psíquico, mas buscam “(...) enfatizar com nomes

² Grifos meus.

diversos as diferenças em grau dessas distintas atividades do imaginário” (Laplantine & Trindade, 1997, p. 80), referindo-se às noções da Psicanálise freudiana, que parte dos significados contidos na história coletiva e individual para considerar os símbolos e o imaginário.

Inspirado em Wallon, Lacan (1993) construiu sua primeira teoria do imaginário, seguindo o pensamento dos estudos revolucionários, na época, sobre o comportamento do sujeito, por meio da idéia de que o sujeito sofre influências do meio em que vive.

(...) Daí a idéia de que o pertencimento de um sujeito a seu ambiente já não podia ser definido como um centrado entre um indivíduo livre e uma sociedade, mas sim como uma relação de dependência entre um meio e um indivíduo (Roudinesco, 1998, p. 371).

A partir dessa idéia é que Lacan viu a necessidade de construir, em 1938, uma nova visão de sua teoria do imaginário: não, simplesmente, fato psíquico, mas uma imago – um conjunto de representações inconscientes que aparecem de forma geral em um processo mental.

Assim, Lacan, em um primeiro momento, alegava que a fase ou estágio do espelho era uma passagem do espetacular ao imaginário. Em 1953, Castoriadis já havia iniciado seus estudos e publicações, definindo o imaginário como uma isca ligada à experiência de clivagem entre o eu e o eu sujeito.

Então, o simbólico foi definido como lugar do significante e da função paterna e, “(...) o imaginário como o das ilusões do eu, da alienação e da fusão com o corpo da mãe, e o real como um resto impossível de simbolizar” (Roudinesco, 1998, p. 371).

Nas leituras de alguns autores, como Ferreira & Eizirik (1994, p. 7), é

importante perceber que o imaginário

Consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, conseqüências e significações, no sentido amplo do termo), e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado.

Nesse sentido, enquanto para Lacan, o simbólico é definido como o lugar do significante, para Castoriadis (1982), o simbólico é a ligação de significantes e significados.

No dizer de Machado (1998, p. 11)

Quando se fala em simbólico, aparece um componente que se liga a ele e é essencial que é o componente imaginário existente em todo e qualquer símbolo. Quando se fala em imaginário vem a mente a noção de algo que foi “inventado”, seja na acepção absoluta do termo, seja através de um deslocamento de sentido, em que os símbolos são investidos de outras significações. Existem profundas relações entre o imaginário e simbólico. (...) Todo símbolo tem um componente imaginário e real, todo simbólico tem uma significação imaginária e real. (...) Para se entender a sociedade, ou simplesmente compreender seu simbolismo, é necessário captar as significações que carrega. Existem significações (instituintes) com uma independência relativa dos significantes (instituídos), mas que são importantes na escolha e na organização destes significantes.

Até 1970, Lacan dava lugar principal para o simbólico, formando uma ordem em sua tópica assim: Simbólico, Imaginário e Real (S.I.R). Após

esta data, construiu outra organização, centrada no real, então a ordem das instâncias tornou-se: Real, Simbólico e Imaginário (R.S.I).

Enquanto que, para Castoriadis (1982, p. 154),

(...) o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletirmos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para exprimir-se, o que é óbvio, mas para “existir”, para passar do virtual a qualquer coisa a mais. (...) Mas também, inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária.

Dessa forma, em um primeiro momento, Lacan expressa o simbólico como uma ordem primordial do real e do imaginário, enquanto para Castoriadis (1982) simbólico é utilizado e expressa-se no real e no imaginário como se fossem fundidos em uma única matéria, considerando que, ao simbolizar o homem, utiliza sua capacidade imaginária e vice-versa.

Retornando ao conceito de imago:

Em sua primeira teoria do imaginário, de 1938, e sobretudo em *Os Complexos Familiares*, Jacques Lacan associou a imago ao complexo. O complexo, cujo elemento constitutivo é o imago, era, segundo ele, o fator que permitia compreender a estrutura de uma instituição familiar, presa entre a dimensão cultural que determina e os laços imaginários que a organizam (Roudinesco, 1998, p. 372).

A partir desta relação entre complexo e imago é que surgiu a tópica do real, do imaginário e do simbólico de Lacan.

O termo simbólico é utilizado por Lacan, a partir de 1936,

(...) para designar um sistema de representações baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconsciente, ao exercer sua faculdade de simbolização (Roudinesco, 1998, p. 714).

Lacan deixa sempre bem claro que o simbólico é inseparável do real e do imaginário, formando, assim, uma estrutura.

Ainda no viés do simbólico, a Psicanálise define simbolismo como um sistema de representações baseado em símbolos e destinados a exprimir crenças e transmitir tradições e ritos; é empregado, também, com propósito dos sonhos, de forma crítica.

O real para Lacan é um termo retirado da filosofia e do conceito de realidade psíquica de Freud para designar uma realidade fenomênica imanente da representação e impossível de simbolizar. Inseparável dos componentes imaginário e simbólico. Para a Psicanálise, real é o termo utilizado para designar uma forma de existência do sujeito, que se difere da realidade material.

O que se percebe até aqui é que o imaginário freudiano e/ou lacaniano difere do imaginário de Castoriadis, pelo fato deste último se referir à criação, ao inventar, ao comportamento e às normas que já existem na sociedade e que partem do real, porém vistas a partir de outras formas já apresentadas, isto é, conseguir imaginar e criar o novo, considerando o que já foi imaginado e criado.

É pela imaginação que se inicia o processo de criação, no qual é possível enxergar o homem sobre outras dimensões: o homem lúdico, o homem afetivo, homem louco, homem genérico. Para Freud, sonhar e

imaginar reduziu-se aos complexos, pois o uso da imaginação se restringe e se concretiza no momento em que imaginar é fugir do real. O que busca a teoria do imaginário social de Castoriadis é entender que o homem é razão e é imaginário, é loucura e lucidez, é sonho e devaneio, é individual e coletivo.

Sendo assim, imaginário, imaginação, imagens, sonhos, símbolos, ritos e mitos formam o campo de atuação do imaginário social que, por muito tempo, foram assuntos proibidos da sociedade cartesiana, científica e legitimada.

Nesse sentido, Castoriadis (1982) divide o imaginário social em duas dimensões: Psique (imaginário radical), em que o ser é único e individual, e a dimensão socioistórica, na qual é revelado o real dentro de um universo social e histórico. Segundo Machado (1998, p. 12) “A capacidade de criação humana chama-se de imaginário radical”.

Então, existe sempre uma tensão entre psique (mudar) e socioistórico (não mudar), assim como entre duas de suas categorias: a sociedade instituída (tudo que é estabelecido na sociedade) e a sociedade instituinte (sonho, criação, pensar o novo, fazer diferente). Assim, o sonho pode ser ou se tornar instituído e instituinte e, por isso surgem outras e/ou novas idéias.

Imaginário Instituído refere-se a tudo que está legitimado, pronto e acabado na sociedade. Leis, sanções, idéias, normas, valores, instituições, comportamentos, posições, nos quais os indivíduos se fazem e se refazem neste processo de criação constituída na sociedade que está aí. Já o Imaginário Instituinte refere-se ao poder de criação humana, é o novo, é o diferente, é o sonho, é a criação a partir do que já se conhece, ou seja, do

instituído; e por isso também pode ser legitimado, no momento em que se torna coletivo.

A teoria de Castoriadis é centrada na sociedade, é gestada na e parte da sociedade. O simbólico caracteriza um novo imaginário. No dizer de Castoriadis (1982, p. 154),

(...) O delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitos de ‘imagens’ mas estas ‘imagens’ lá estão como representando outra coisa; possuem, portanto, uma função simbólica. Mas também, inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária.

Diferente de Lacan, o imaginário para Castoriadis não é fuga do real. Referindo-se ao real, Castoriadis (1982, p. 400) comenta que a “realidade natural”:

(...) não é apenas aquilo que resiste e não se deixa manejar; ela é *também* aquilo que se presta à transformação, o que se deixa alterar “condicionalmente” mediante, *ao mesmo tempo*, seus “insterstícios livres” e sua “regularidade”. E esses dois momentos são essenciais. A “realidade” natural é indeterminada num grau essencial para o fazer social; pode-se aí mover e mover-se, transportar e deslocar-se, cortar, juntar.

Dessa maneira, Castoriadis (1982) enxerga o real como instituído, porém não fechado e delimitado, mas sim uma realidade que é instituída de relações estabelecidas e vividas pelo ser humano que a compõe, permitindo assim que essa realidade, natural e instituída, seja representada socialmente.

Ao falar sobre as representações sociais, Castoriadis confirma que são as relações estabelecidas, vivenciadas, de forma direta ou indireta, imediata ou mediadamente entre o objeto e o indivíduo que exploram uma sociedade:

Elas só podem ser mediante sua “encarnação”, sua “inscrição”, a sua representação e figuração em e por uma rede de indivíduos e de objetos que só são em geral e só são o que são mediante essas significações. Esta relação *sui generis* com indivíduos e objetos sociais faz delas significações imaginárias sociais e impede que estas sejam confundidas com significações em geral e que sejam tratadas como puras e simples ficções (Castoriadis, 1982, p. 401).

Desse modo, é possível concluir que a sociedade é munida de muitas significações, símbolos, imagens e imaginários, porém partem do real. Para cada ação efetuada na sociedade existe um significado, um sentido que é visto de forma diferente, em cada indivíduo que vive nessa sociedade, considerando e dependendo do espaço histórico-social desse indivíduo.

O imaginário que se abordou nesta pesquisa – o imaginário de Cornelius Castoriadis – com o sentido de se pensar uma nova forma de se verem as coisas que já estão prontas na sociedade – o Imaginário Instituinte – da mesma maneira que se quis perceber como o que está pronto e acabado na sociedade – o Imaginário Instituído – influencia na criação social do sujeito individual e coletivamente.

A criação social se dá a partir do que já está legitimado na sociedade para poder ser recriado o novo. A própria sociedade em que vivemos, hoje, é imaginária, alguém a imaginou. E o homem, enquanto sujeito que vive

nesta sociedade, não é educado, na maioria das vezes, a pensar diferente ou imaginar o novo.

Observa-se em vários setores da sociedade, inclusive na escola, que é uma das instituições sociais mais resistente ao imaginário instituinte, uma grande dificuldade de criar o novo, de fazer diferente; o criar e o mudar são tarefas que se mostram difíceis dentro da instituição escolar, pois existe muita resistência ao novo.

Com isso, pergunta-se: em que sociedade vivemos? Que homem forma essa sociedade? O cidadão autônomo? Ao falar de autonomia no viés da teoria do imaginário social de Castoriadis, *apud* Machado (1998, p. 15) subscreve que

Autonomia significa criar novas leis para si mesmo. E como deve ser uma sociedade autônoma? Ela não consiste apenas na auto-instituição da sociedade, pois existe sempre uma sociedade auto-instituída. Na visão de Castoriadis (1987), se não existe Deus, nem as “leis da história” no sentido marxista, as instituições passam a ser criação do próprio homem somente. As pessoas criam e são livres. Sociedade autônoma é aquela que cria as suas próprias leis e está ciente de suas instituições. Pode questioná-las e modifica-las.

Nesse sentido, a autonomia almeja o nascimento do poder instituinte, visa o surgimento de uma sociedade democrática e reflexiva que prime pelo bem comum. Para tal, é necessário considerar o contexto histórico-social e repensar, de maneira singular, os questionamentos aos indivíduos dessa sociedade, para que se tornem autônomos.

Os estudos realizados sobre imaginário são um campo de pesquisa bastante recente, por isso, torna-se possível dizer que o imaginário, no âmbito

educacional, busca entender o homem no coletivo e no individual, no pluralismo e no singularismo, pois as significações sociais, trazidas da educação escolar, são produzidas nas significações da sociedade e vice-versa.

A maioria dos autores que escrevem sobre imaginário, apresentam uma preocupação muito grande em definí-lo ou conceituá-lo, como por exemplo, no dizer de Barbier (1994), o imaginário possui diferentes significados para cada um de nós: alguns pensam que ele é o que não existe, algo oposto ao real; para outros, é o sonho, o desejo, as imagens, a utopia de um mundo diferente do real e que permite a fuga do mesmo; há, também, os que pensam o imaginário e o representam como uma força de criação radical da própria imaginação humana. Ainda, conforme o autor, há pessoas que o enxergam como uma ilusão fundamental na construção da identidade do indivíduo. Desse modo, o autor quer apontar a racionalidade sobre o fazer humano.

Barbier (1994) apresenta três formas distintas sobre a história conceitual do termo imaginário: a fase da sucessão, a fase de subversão e a fase de autorização.

A fase da sucessão é caracterizada pela predominância do pensamento racional sobre a imaginação, isto é, “De um lado, a sensação, a percepção, as condutas adaptadas à realidade e de outro, a fantasia, o sonho, a fabulação, a arte. São domínios sem interação” (Barbier, 1994, p. 16), em que o racional estabelece o equilíbrio e delimita o sujeito socialmente normal, contrariando a imaginação – considerada a “louca da casa”.

Na *fase de subversão* o imaginário se faz presente, tornando-se atual,

(...) o imaginário torna-se único e real, e a imaginação, o caminho da realização. Para que o real exista é preciso

fazer um desvio pelo imaginário. A ruptura existe sempre entre o real e o imaginário. O sonho é valorizado, a imaginação reina. Mas a ambigüidade prevalece (Barbier, 1994, p. 17).

E, na fase última, a *da autorização* é que ocorre o equilíbrio entre o imaginário e o real/racional. Seguindo o pensamento de Barbier (1994), Castoriadis é o autor que melhor define a fase de autorização, isto é, a de realizar o imaginário, por ser ele o autor que mais aproximou as significações psicológicas e sociais, interligando-as diretamente com o real.

A imaginação – considerada “a louca da casa” – é conceituada e interpretada de muitas maneiras, de acordo com cada autor e linha de trabalho. Por esse motivo, também, torna-se uma tarefa difícil esclarecer os aspectos básicos sobre os dois diferentes pensamentos acerca do imaginário: o de Lacan e o de Castoriadis.

Portanto, utiliza-se nessa pesquisa, o referencial da teoria do imaginário de Cornelius Castoriadis, por se estar em busca de respostas às seguintes indagações sobre os sentidos, as imagens, as representações e os desejos dos pais professores, bem como de seus filhos envolvidos na pesquisa. Indaga-se, portanto: Qual é o imaginário que os filhos possuem ou o que lhes transmitem os pais sobre “ser professor” atualmente? Quais as imagens que pais e filhos possuem sobre a profissão docente? Quais os desejos e os sonhos da profissão pelos quais adolescentes; filhos de professores querem optar? E por quê? Como imaginam-se professores? E por que não se imaginam docentes? O que está legitimado e o que está se instituindo no ambiente familiar em relação à profissão docente? Que significados têm para os pais a profissão professor? Qual é o imaginário dos pais ao verem seus filhos tornarem-se professores? Qual é o imaginário

ou as representações simbólicas dos filhos adolescentes sobre a profissão de seus pais? Quais são os sonhos e os desejos dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a profissão professor?

3 COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES?

As questões levantadas no capítulo anterior remetem diretamente aos cursos de formação e ao processo de identidade dos sujeitos que se quer envolver nessa pesquisa, buscando conhecer qual é o imaginário instituído e/ou instituinte que pensam as pessoas que freqüentaram e querem freqüentar um curso de formação docente? Ou o que pensam os pais e filhos sobre as representações em torno dos cursos que formam profissionais da educação? E, principalmente, como foi a trajetória dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre os cursos de formação?

Nas leituras de Nóvoa (1995), é possível refletir sobre o magistério como propósito de trabalhar a formação como profissão, extinguindo a docência como sacerdócio, vocação ou instinto materno, assim como a idéia de que professores só são formados ou só se fazem (ou tornam-se) professores nos cursos de licenciaturas, isto é, baseados somente na formação acadêmica.

Nóvoa alega ser impossível separar o eu *peçoal* do eu *profissional*, “(...) sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (Nóvoa, 1995, p. 9). E ainda,

Esta profissão precisa de se *dizer* e de se *contar*: É uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser *professor* obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1995, p. 10).

Nas reflexões concernentes aos processo identitário do professor, pensar na sua formação, como ela é produzida e em como se produz um professor, constata-se que tudo isso está diretamente vinculado às trajetórias vividas e às histórias de vida deste professor, ou seja, o professor envolvido em suas dimensões pessoais e profissionais, bem como ao seu processo identitário.

Há algum tempo, muitas pesquisas em educação acabavam levando à racionalização do ensino, dando ênfase a definir o “bom” professor, a encontrar um método de ensino eficiente e, por fim, buscavam enfatizar o contexto de sala de aula.

Nóvoa (1995, p. 15) coloca que com isso “(...) reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando especialmente a dimensão técnica da acção pedagógica”.

Nos últimos anos, vem sendo muito debatida a questão da identidade dos professores, cuja identidade se impõe à separação do *eu pessoal* e do *eu profissional*, surgindo muitos trabalhos referindo-se à vida de professores e suas vivências, e não somente às práticas de ensino. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 16) aponta muitas questões pertinentes sobre a formação e o processo identitário dos professores,

Como é que cada um de nós se tomou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais. Mas talvez valha a pena mencionar brevemente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: *A de Adesão*, *A de Acção*, *A de Autoconsciência*.

Ser professor é aderir a objetivos e valores que levarão ao sucesso dos alunos, pois é por meio da ação e tomando decisões pessoais e profissionais que o professor construirá sua postura pedagógica, seus métodos e técnicas e, por fim, é a autoconsciência que o faz legitimar a ação pedagógica, cuja ação se interliga à mudança e à inovação.

Ao abordar as questões de como nos tornamos os professores que somos hoje, tomando-se por base a noção de Nóvoa de que o eu profissional é inseparável do eu pessoal, torna-se interessante pensar-se em como se dá ou em como está se legitimando e como está legitimado o processo de construção da identidade do profissional professor. Sobre esta questão, aponta-se para as leituras feitas em Hall (2001), em torno da questão da identidade cultural na pós-modernidade.

No final do século XX, o homem moderno, visto como sujeito unificado, sofre influências das grandes transformações sociais como: mudanças estruturais, de gênero, na sexualidade, de etnia, de raça; de nacionalidade e transformações culturais que serviam-lhe de alicerce e o fixavam como indivíduo social.

Segundo Hall (2001), a identidade só está em crise porque está sendo colocada em questão. O próprio termo identidade é bastante complexo e muito pouco desenvolvido e compreendido nas ciências sociais, já que as questões sobre identidade nunca foram tão debatidas como nos dias atuais.

Hall (2001) aponta três concepções de identidade: a do sujeito no Iluminismo, do sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O primeiro sujeito era visto como totalmente centrado, unificado, dotado de razão e consciente de suas ações; o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa – masculino, e em uma concepção individualista. O sujeito

sociológico não era autônomo e auto-suficiente, mas construído na relação com outras pessoas importantes para ele, preenchendo o espaço interior e o exterior num sentido de projeção de “nós próprios”. O sujeito pós-moderno é este da época em que vivemos: sem identidade fixa, essencial ou permanente, mas constituído de várias identidades.

Com todas as significativas e rápidas mudanças que ocorrem a todo tempo na vida moderna (como os avanços tecnológicos, as novas relações familiares que se estabelecem, as mudanças políticas), o sujeito assume identidades diferentes e em diferentes momentos: a identidade de pai, de mãe, de profissional, de estudante, enfim, desempenha muitos papéis ao longo do dia e, para cada um deles, há uma identidade.

Hall (2001) mostra a globalização como a causadora do impacto sobre a identidade cultural, afirmando que a sociedade moderna é uma sociedade de instabilidade, de mudanças rápidas, constantes e permanentes; que necessita de um sujeito flexível que seja capaz de desfazer as identidades passadas, e que consiga construir novas identidades conforme o avanço e o ritmo das transformações da sociedade.

O autor ainda argumenta que a identidade completa, segura, unificada e coerente, é fantasia, não existe. O que existe é uma pluralização de identidades. Nesse sentido,

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. As sociedades da modernidade tardia, (...), são caracterizadas pela

“diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. (...) a estrutura da identidade permanece aberta (Hall, 2001, p. 17).

É neste contexto que a identidade docente será analisada nessa pesquisa, no sentido de tentar averiguar se com as múltiplas ocupações do homem moderno, este possui múltiplas identidades; e como elas afetam sua vida profissional, desde sua conduta até à escolha de seu método, em outras palavras, na sua metodologia da prática de ensino.

Cada professor possui sua maneira de ensinar, de se dirigir aos alunos, de se movimentar em sala de aula, de se organizar e de escolher os seus métodos de ensino, seja por um modismo, chamado por Nóvoa de “efeito da moda”, pelo qual o professor exerce um método sem compreendê-lo direito ou por um “efeito de rigidez”, em que o professor se apega tanto a um método que faz surgir uma resistência à mudanças.

Então, reporta-se à questão da formação de professores sobre a qual Pimenta (1999, p. 15) instiga

Para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E, então, para que formar professores?

Seguindo a instigação da autora, questiona-se ainda: por que filhos de professores tornam-se professores? Ou por que não querem ser professores?

É por este questionamento e pela desvalorização profissional que

Pimenta (1999) comenta a necessidade de se repensar os cursos de formação. Neste sentido, a autora explora as idéias de que se os cursos de formação são precários, formam um professor fragilizado que vai para as escolas e acaba rodeado por um mal-estar docente, tão comum e contagiante, atualmente, nas instituições escolares.

Muito semelhante ao pensamento de Nóvoa (1995), a autora também questiona os cursos de formação no sentido de que existem para que se forme professores. Mas como se dá essa formação? Então, Pimenta (1999, p. 19) retorna ao processo de construção da identidade docente, alegando que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Apesar da repetição, vale a pena reportar-se a uma problemática que se aborda nesta pesquisa: quais são as significações construídas ou os sentidos existentes em ser professor para os pais professores e seus filhos?

Fontana (2000), ao refletir sobre as histórias de vida de um grupo de mulheres-professoras, reflete a discussão de como nos tornamos professores. Em quase todas as histórias de vida que ouvimos é comum ver professores que não queriam ser professores ou que quando optaram por um curso de formação de docentes não tinham a idéia ou a ambição de serem.

Conforme suas palavras

E como é que se escolhe? O que antecede e o que possibilita que se faça uma escolha? O que começa com a escolha feita, se ela, por sua vez, nasce de outras escolhas, de determinações e até de acasos? Não passa por aí a história que cada um de nós “é”? (Fontana, 2000, p. 82).

Sem dúvida nenhuma, em algum momento das nossas vidas nos definimos. O que somos, como somos, como vivemos e como fizemos ou porquê fizemos nossas escolhas nos constituí a pessoa que nos tornamos.

Nas histórias das mulheres-professoras a autora apresenta os relatos nos quais se percebe que em uma certa fase da existência, e estimuladas por alguém ou por algum acontecimento, pensa-se: “E agora? O que fazer?”.

Somos criadas e educadas para ser alguém: mãe, dona-de-casa, esposa. As mudanças que ocorrem no nosso interior fazem com que redimensionemos nossos objetivos e nos tornamos o que somos com a influência do outro.

Com isso podemos nos indagar: “Então, é o meio que nos influencia? É isso? Nós, filhos de professores, nos tornamos professores porque somos influenciados pelo meio em que vivemos e crescemos?”.

A resposta pode ser um tanto banal, mas é sim, e não. O meio em que vivemos nos influencia positiva ou negativamente para sermos o que somos ou para provar o que não queremos ser.

Fontana (2000), ao compartilhar as histórias de vida das mulheres-professoras, aponta as condições em que elas chegaram à profissão de professoras, questionando se é por dom ou sorte, vocação ou aprendizado, adesão ou identificação, escolha ou aprendizado?

A professora que cada uma de nós se tornou, foi-se constituindo, silenciosamente, ora entrelaçada à filha que se opunha ao pai, ou que acatava a sugestão da mãe, ora entrelaçada à mãe, que pelas mãos dos filhos que aprendiam re-encontrou em si a professora, ora entrelaçada às alunas que fomos. Embate, obediência, sedução tingiram o entrelaçamento dos fios de meadas distintas. O tempo também marcou nossas histórias. Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas. (Fontana, 2000, p. 121-122).

Pensar em por que e como nos tornamos professores não é um processo singular. Ao contrário, é múltiplo, pois nossas escolhas pessoais passam e perpassam por vários caminhos, por vários objetivos, por histórias de vida e por muitos contatos com inúmeros outros, que constituem o nosso passado, o nosso presente e constituirão o nosso futuro.

Nas experiências familiares somos mães ou filhas, na escola, professoras ou alunas, também vivemos diferentes modos de nos apresentarmos como mulheres... Os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto “delineia” quanto “delimita” as possibilidades entre as quais escolhemos. Assim, no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos escolhidos (...). (Fontana, 2000, p. 101).

4 AS LEMBRANÇAS DA MEMÓRIA ENQUANTO METODOLOGIA

Neste processo de rever a formação, de se saber *ser* e de se saber *estar* professor e na busca de conhecer o imaginário dos professores em relação aos sentidos e às significações em torno de *ser*, de *virar* e de se *tornar* professor, por meio não só de suas práticas educativas, mas também de suas histórias de vidas, é que se quer abordar a questão da memória docente.

Que lembranças têm os professores do cotidiano das escolas que fizeram parte da sua formação? Que práticas e que modelos lhe acionaram dispositivos de produção do ser professor? Que professores e que performances são lembradas através do trabalho da memória? Os modelos e as práticas dos seus professores influenciaram na escolha do magistério? Como o professor se tornou o que é na sala de aula? Como foi produzido e como está se produzindo “professor”? (Oliveira, 2000a, p. 14).

Esta pesquisa não quer responder tais questões, mas exemplificar o campo que o trabalho com memória abrange, por isso, utilizando-se da memória, busca-se nos sujeitos as lembranças, os fatos, os acontecimentos, as datas, as imagens, os símbolos em torno do curso de formação, da escolarização, da lembrança de uma escola, de um bom ou mau professor, de ser aluno, da escolha profissional, de ser professor, enfim, lembranças que emergem de uma história de vida, por meio de um relato oral ou escrito, que está mais especificado na metodologia deste.

O relato e a memória trazida à tona é uma organização das lembranças que são retomadas para o presente como um processo de construção de si próprio, ou seja, de formação e autoformação, possibilitando retornar à idéia de Nóvoa, citando Jennifer Nias, que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Assim, no dizer de Oliveira (2000a, p. 18), pode confirmar-se que “(...) através do trabalho com a memória, consideramos o professor um agente no processo de pesquisa de sua história, dos saberes das ações pedagógicas, instituindo, assim, um espaço de autoformação, atribuindo à reflexão da experiência um caráter relevante”.

Toda a experiência marcante é significativa já, as lembranças são detalhes que estão na memória. O professor como pessoa reconstitui os detalhes de sua formação por meio da memória, como uma ferramenta com o objetivo de construir e reconstruir a história de sua vida, ou seja, de buscar os sentidos ou as significações sociais e pessoais do passado que, talvez, tenham outro significado no presente.

É como se o relato e o trabalho da memória que organizam as lembranças, trazendo-as para o presente a partir de outros sentidos, atenuassem o imaginário social instituído de profanação do magistério. A intenção de revisitar o passado, através do trabalho da memória, permite ao professor um exercício de desconstrução das imagens instituídas socialmente com relação à docência, possibilitando, também, a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação (Oliveira, 2000a, p. 14).

É pelas lembranças de um professor, da sua primeira aula como aluno e como professor, a lembrança de um aluno, de uma escola, dos colegas e

de uma aula que se pretende apossar das histórias de vida, por intermédio da história oral de vida dos colaboradores³ envolvidos na pesquisa.

A história oral incorpora-se na pesquisa não só como uma técnica, mas como um dos pressupostos metodológicos, também, com o intuito de coletar as histórias de vida e as significações da memória dos colaboradores, pois “a história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ele é sempre uma história do *tempo presente* e é reconhecida como *história viva*” (Meihsy, 1996, p. 17).

Nesse sentido, a história oral que se utilizou na realização dessa pesquisa, firmou-se na modalidade da história oral de vida por se tratar de, por meio de um roteiro, dar voz e espaço às histórias e experiências de vida de uma pessoa.

A história oral no Brasil, hoje, adquiriu uma expansão muito significativa. Seu avanço demonstra sua importância de vitalidade e de dinamismo, não só para os cientistas sociais, mas também para as pesquisas em educação.

Mesmo ainda sendo restritas, as discussões em história oral estão se ampliando e conseguindo demonstrar que “o objeto oral é sempre resultado de uma elaboração: em resumo, que a história é sempre construção” (Ferreira & Amado, 1996, p. 11).

Assim, conforme Lozano (1996, p. 16):

(...) a história oral é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é depuração da entrevista gravada;

³ De conformidade com *O Manual de História Oral, colaboradores* é “o nome dado aos depoentes que têm seu papel mudado, deixando de ser meros informantes, atores, objeto de pesquisa” (MEIHY, 1996: 77). Portanto, é possível perceber que até pela própria temática e pela troca de informações das histórias de vida tanto do entrevistador como dos colaboradores, já que se construiu um vínculo e uma afinidade entre as partes.

nem pretende exclusivamente formar arquivos orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade; nem abandona a análise à iniciativa dos historiadores do futuro. Eu diria que é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos históricos-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão* e *versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais.

É nesse viés, que esta pesquisa traz a contribuição da História para a memória e da memória para a História.

Considerando a distância que separa história oral e memória, é importante esclarecer que a história oral possui o objetivo, nessa pesquisa, de fazer surgir as lembranças e organizar as informações contidas na memória dos colaboradores. Considerando, também, que

No sentido prático, para a história oral, memórias são lembranças guardadas e como tais dependem das condições físicas e clínicas dos depoentes, bem como das circunstâncias em que são dadas. Uma vez que a memória é sempre dinâmica, que muda e evolui de época para época, é prudente revitalizar seu uso, posto que o objeto de análise, no caso, não é a narrativa objetivamente falando, nem sua relação contextual, mas sim a interpretação do que ficou (ou não) registrado na cabeça das pessoas (Meihsy, 1996, p. 76).

Em outras palavras, não se considera a veracidade das narrativas, mas

busca-se, na e da memória, significados, sentidos, imagens, desejos e sonhos que alicerçaram a constituição da pessoa enquanto sujeito social e que, também construíram o sujeito profissional.

No momento em que os estudos da memória coletiva passa a fazer parte dos estudos históricos, surge duas dimensões éticas que acaba por questionar a veracidade de se aplicar a memória aos estudos históricos de maneira entrelaçada. Primeiro, porque a memória poderia inverter as informações da história ortodoxa e segundo, porque os estudos históricos teriam a capacidade de subverter categorias, suposições e ideologias de uma memória culturalmente aceita e dominante.

No dizer de Thompson (1992, p. 137):

(...) a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não é só mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira.

As evidências, as noções de como, por quem, de quem e do que, baseadas em uma narrativa, colocariam em questão não somente a veracidade dos fatos e acontecimentos, mas também reinventariam e inovariam a História tradicional sem certezas e comprovações do passado.

A memória como História, de acordo com Frisch (1996, p. 77) “a própria memória coletiva vem se convertendo cada vez mais em objeto de estudo: ela tem sido entendida, em todas as suas formas e dimensões da

história como uma história própria que pode ser estudada e explorada”.

Da mesma forma, a História como memória retoma a discussão de que entrelaçadas – memória e História – ganham muita importância, pois

Aqui, a relação lança sombras na direção oposta: não se trata apenas de entender as dimensões da memória coletiva no contexto da história, mas sobretudo de entender como a historicização formal e autoconsciente vem se transformando numa dimensão cada vez mais importante de *como*⁴ lembramos o passado e entendemos sua relação com a vida e a cultura contemporâneas (Frisch, 1996, p. 78-79).

Tal afirmação remete à questão do imaginário social de Cornelius Castoriadis. Considerando, nesta pesquisa, a teoria do imaginário social de Cornelius Castoriadis. Em outras palavras, as imagens, as idéias, as significações, os significados, as noções, os sentidos, as ações, as impressões, o imaginário instituído e instituinte do contexto sociocultural-econômico em que um sujeito único (subjetivo) está e se faz nessa inserção.

Assim como declara Thompson (1992, p. 197) “toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”.

Portanto, partindo da história oral de vida dos colaboradores e de suas memórias e das suas lembranças de aluno e de como se formaram professores com a intenção de dar voz a uma minoria cultural (professores, assim como mulheres, índios, negros, homossexuais, desempregados...), mas que possuem em suas vidas simples, histórias ricas, vivas e presentes.

⁴ Grifos meus.

Por fim, por meio da história oral de vidas, tentar conhecer o imaginário social e/ou os sentidos construídos ao longo das histórias de vida de pais professores e de seus filhos diante da formação docente e sua identidade profissional, por intermédio de suas memórias sociais, individuais e coletivas.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Fundamenta-se a presente pesquisa nas questões do imaginário social – o que se instituiu e o que se está instituindo nas relações de formação de pais professores e de seus filhos, nas questões dos cursos de formação, por meio das lembranças da memória e das histórias de vida dos colaboradores, estabeleceram-se, como pressupostos teóricos, a fala dos pais professores e de suas filhas.

Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com duas famílias: uma em que a filha seguiu a profissão docente e a outra em que a filha não quer seguir a profissão dos seus pais. Nesse sentido, as entrevistas semi-estruturadas seguiram o roteiro conforme anexo (Anexo A).

De acordo com Lüdke & André (1986, p. 1), “Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Nesse sentido, é preciso, além de conhecimentos teóricos, investigar a realidade familiar a ser estudada para que a pesquisa torne-se diferente de uma simples consulta.

As autoras falam, também, sobre a importância do papel do pesquisador, que ele deve servir de veículo entre a teoria acumulada e as evidências trazidas pelos dados que darão novas teorias e sentidos ao que está sendo pesquisado.

Assim, as pesquisas, em uma abordagem qualitativa, foram evoluindo conforme a necessidade de uma maior contribuição para que se produzissem resultados mais eficientes, a fim de se pensar em soluções mais adequadas aos problemas pesquisados.

Como afirmam as autoras,

(...) Em lugar de questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais freqüentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas (...) (Lüdke & André, 1986, p. 9).

A partir desse viés, utiliza-se, nesta pesquisa etnográfica, um instrumento de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada, considerado básico para coletar informações em pesquisas qualitativas.

A entrevista semi-estruturada foi realizada pelo fato de “(...) que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke & André, 1986, p. 34), isto é, dando maior abertura e mais sentido, permitindo ao entrevistado flexibilidade em expressar-se de maneira mais imediata e clara.

A coleta de dados foi realizada com duas famílias, cujos pais (pai e mãe) são professores. No entanto, na primeira família, a filha não quer seguir a profissão docente dos pais, ao contrário, quer ser médica. Já, na segunda família, a filha não só seguiu a profissão professor dos pais como também já atua como docente e busca aperfeiçoar-se, por meio da formação continuada.

5.1 A primeira família

Em fevereiro de 2003, um jornal local, inicia a divulgação de um caderno especial sobre o Vestibular 2003 da Universidade Federal de Santa Maria/RS, cujo caderno continha inúmeras matérias, reportagens e informações acerca do

concurso, sobre os cursos que a UFSM oferece, sobre os cursinhos pré-vestibulares, bem como informações referentes a hotéis, a transportes, enfim, tudo o que envolve o acontecimento.

Em um desses cadernos, foi publicada uma reportagem sobre como estavam estudando os pré-vestibulandos. Ao ler a reportagem sobre uma vestibulanda de Medicina que era auxiliada nos estudos pelos pais que são professores, guardei-a.

No início do mês de março, entrei em contato com a redação desse jornal local. Em seguida, ao conversar com a jornalista responsável pela matéria, esta possibilitou-me a aproximação com a família da vestibulanda, revelando-me o número do telefone da mesma.

Após duas ligações – a primeira para solicitar a participação da família na pesquisa, e a segunda para marcar o encontro, iniciaram-se os primeiros contatos, e a primeira aproximação no domingo, dia 18 de maio de 2003 às 20h, na residência da família, na Cohab Tancredo Neves, em Santa Maria/RS. Esse primeiro encontro foi bastante informal, para “quebrar o gelo”. As conversas giravam em torno do projeto, formações acadêmicas de ambas as partes e, também as práticas pedagógicas...

No segundo encontro, dia 25 de maio de 2003, noutro domingo, foram realizadas as entrevistas propriamente ditas, primeiro com a mãe – Dona M. – e, em seguida, com a filha – L.

O terceiro encontro, também na residência da família, deu-se no domingo do dia 1º de junho de 2003, dessa vez para realizar a entrevista com o pai da vestibulanda, Seu Casmurro⁵.

A mãe, Dona M., tem 49 anos, seu pai era agricultor e sua mãe dona

⁵ Nome fictício escolhido pelo próprio colaborador.

de casa. Natural de Fortaleza dos Valos – RS, ingressou no Curso de Magistério em 1970 e o concluiu em 1973, em Cruz Alta – RS. Trabalhou na Escola Municipal Três Portões, quando Fortaleza dos Valos pertencia a cidade de Cruz Alta. Hoje, ela trabalha em casa, na Cohab Tancredo Neves, dando aulas particulares para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Casou-se com o seu professor em 1986, com quem tem uma filha de 17 anos.

A filha do casal, L., concluiu o Ensino Médio em 2002 e prepara-se para o Vestibular de 2004 da Universidade Federal de Santa Maria, almejando uma vaga no Curso de Medicina. Está fazendo cursinho de Informática e estuda para o Vestibular em casa.

O Seu Casmurro, pai da vestibulanda L., é natural de Santa Maria –RS e tem 52 anos. Seu pai, era ferroviário e sua mãe, é dona de casa. Ingressou no curso de Física – Licenciatura Plena – no ano de 1972, concluindo-o em 1978. Antes de casar com Dona M., teve um primeiro casamento, e deste, um casal de filhos: um rapaz de 26 anos, que é estudante e uma moça de 27 anos, que é dona de casa, e uma terceira filha, que é L., do segundo casamento. Já trabalhou na Escola Manoel Ribas, na Escola Professora Maria Rocha, na Escola Rômulo Zanchi, na Escola Vicente Dutra, na Escola Tancredo Neves, no Instituto Olavo Bilac e na Escola Lagalle. Atualmente, exerce a docência na Escola Augusto Ruschi e na Escola Paulo Lauda, lecionando a disciplina de Física para o Ensino Médio.

Essa família é simpatizante do Partido dos Trabalhadores (PT) e praticantes da religião Espírita Kardecista.

5.2 A segunda família

Para encontrar a segunda família a ser entrevistada, minha mãe, de certa forma, foi envolvida. Em conversas que tivemos sobre que família estaria nessa segunda entrevista, de imediato, ela se lembrou da família de uma colega que trabalha na mesma escola sua.

Eu já os conhecia, mas o modo como nos encontramos foi bastante interessante. Eu e V. (a filha mais nova dessa família) estávamos em uma festa de uma amiga em comum e, na época, ambas fazíamos faculdade – ela cursava Letras e eu, Pedagogia.

Foi inevitável a conversa sobre educação, sobre os cursos de formação, sobre os estágios, enfim... Foi inevitável, também, o diálogo:

- Meus pais são professores.
- É!? Os meus também.
- É!? E onde eles trabalham?
- No Pilar.
- É!? A minha mãe também.

A partir de então, e após essa festa, meus pais e os pais de V., também acabaram se descobrindo.

Assim, o primeiro contato com a segunda família foi no dia 28 de junho de 2003, por telefone, para falar sobre a minha pesquisa, convidá-los a participar e esperar o retorno da aceitação do convite, que fora previamente aceito, com muita disposição, também pela filha da família, a V.

No dia 29 de junho de 2003, entrei novamente em contato com a família para saber da confirmação do convite e marcar o primeiro encontro na residência. Mais tarde, a filha da família, a V., entrou em contato

comigo no dia 1º de julho de 2003, marcando para o dia 03 de julho de 2003, em sua residência para dar início à participação deles na pesquisa. Nesse encontro, foram entrevistados, primeiro a mãe – Dona C. – e, em seguida, o pai da família – Seu J.R. –, a residência fica, no Parque Sarandi, em Santa Maria/RS. Nosso segundo encontro, também na residência da família, foi para realizar a entrevista com V., a filha do casal.

A mãe da família (Dona C.) tem 54 anos, filha de militar e de dona de casa, é natural de Santa Maria/RS. Formou-se no Normal em 1969, cursou Estudos Sociais na Universidade Federal de Santa Maria em 1980, e Geografia, também pela UFSM em 1983. Trabalhou na Secretária de Educação de Santa Maria/RS, na Escola Estadual Naura Teixeira Pinheiro, no Colégio Estadual Margarida Lopes e, atualmente, no Colégio Estadual Coronel Pilar.

O pai da família (Seu J.R.) tem 57 anos, filho de ferroviário e de funcionária dos Correios, é natural também de Santa Maria/RS. Formou-se em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria em 1968; é Mestre em Educação Agrícola pela Universidade de Porto Rico, concluído em 1975 e Doutor em Sociologia do Sistema Agroalimentar, pela Universidade de Córdoba, na Espanha, concluído no ano de 1995. Trabalhou na Diretoria do ensino Agrícola – MEC, em Brasília; na Diretoria do Ensino Agrícola – SEC, em São Paulo; na Escola Agrícola de Franca – Franca, em São Paulo e na Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria/RS. Seu J.R. diz que apóia “os partidos, candidaturas e propostas da chamada esquerda progressista” e é católico. Lecionava na UFSM e, atualmente, está, no seu dizer, “jubilado” de seus afazeres. Em outras palavras, está aposentado.

O casal uniu-se em 1970 e possui três filhos: uma filha de 30 anos (Psicóloga), um filho de 27 anos (Engenheiro Civil) e a V. de 23 anos (Professora).

V. é natural de Santa Maria/RS. Formou-se no início desse ano em Letras Espanhol, pela Universidade Federal de Santa Maria. Iniciou nesse ano também o Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade Católica de Pelotas, em Pelotas/RS. V. diz não ser filiada a nenhum partido, mas que sempre vota no PT (Partido dos Trabalhadores). Atualmente, exerce a docência na FAMES – Faculdade Metodista de Santa Maria/RS e no curso de língua P&A.

6 DE QUE FAMÍLIA ESTAMOS FALANDO?

Pensar a família, hoje, é pensar na grande desordem que esta instituição social – presente em todos os tipos de sociedade – se encontra. Conforme Roudinesco (2003), a família é centro de debates devido a situações como o pacto civil da solidariedade, em vigor na França que permite legalidade de união aos casais homossexuais desde 1999.

Com isso é possível refletir sobre as questões que esse pacto possibilita:

Se o pai não é mais o pai, se as mulheres podem dominar inteiramente a procriação e se os homossexuais têm o poder de assumir um lugar no processo da filiação, se a liberdade sexual é ao mesmo tempo ilimitada e codificada, transgressiva e normalizada, pode-se dizer por isso que a existência da família está ameaçada? (Roudinesco, 2003, p. 11).

Como essa pesquisa que pretende, também, conhecer as influências dos pais na escolha profissional dos seus filhos, pode ficar alheia a essas questões? Como nos constituímos enquanto sujeitos na moderna sociedade descentrada de valores, de costumes, de normas e da tradição aprendidas na própria família? Mas que família é essa de que estamos falando?

Há algum tempo, dizia-se a família como espaço de referências das primeiras reações de socialização do indivíduo, o primeiro lugar de convivência, de experiências e de vínculos afetivos. Da patriarcal ou nuclear (pai-mãe-filhos) passou à monoparental (mãe-filhos), à composta

(com filhos de outros casamentos e constituída com outros parentes), à homoparental (pais do mesmo sexo), até a clonada e à gerada artificialmente, enfim, novas instituições familiares que levam a refletir que a família está sendo recriada.

O certo é que a desorientada liberação de costumes, a perda da autoridade do pai, a economia moderna, a revolução sexual, a descoberta do sexo da mulher, o desejo dos homossexuais pela normatividade entre outras e inúmeras situações, não menos importantes, fazem da instituição familiar uma instituição fracassada, em decadência, ameaçada e bagunçada.

Conforme Roudinesco (2003), a legalidade da união homossexual trouxe à tona uma discussão inédita que muitos ainda não tinham imaginado. A autora questiona:

(...) por que homossexuais, homens e mulheres, manifestam o desejo de se normalizar, e por que reivindicam o direito ao casamento, à adoção e à procriação medicamente assistida? Por que esse *desejo de família*, inclusive considerando que a homossexualidade sempre foi repelida da instituição do casamento e da filiação, a ponto de se tornar, ao longo dos séculos, o significativo maior de um princípio de exclusão? (Roudinesco, 2003, p. 07).

Logo os homossexuais que, com os doentes mentais, tanto sofreram com a ordem familiar dita normal. A família contestada, rejeitada e rejeitando, a liberação do desejo e da sexualidade, carregava os vícios da opressão patriarcal que proibia às mulheres o prazer e às crianças as suas autodescobertas. Édipo, com todos os seus complexos, com Freud, Melanie Klein e Lacan. Eis que surge Platão e Campanella – antiedipianismo –

sonhando com as utopias da abolição da família.

Tudo indica que a igualdade de práticas sexuais para as mulheres, crianças e homossexuais nasceu, não do ideal de destruir uma ordem estabelecida e de reinventar outra, mas de uma vontade de integração e de serem considerados normais, desconsiderando, aqui, toda e qualquer discussão sobre a questão do que é ser ou não ser normal.

Porém, considerando o desejo de normatividade a busca pela família como sendo uma instituição social presente em todas as formas de sociedade, considerada um fenômeno social que supõe, de um lado, uma aliança e, de outro, uma filiação.

O sexo nunca foi tão estudado, codificado, exibido, avaliado, pesquisado e debatido. Os últimos estudos sobre a família ou sua situação, consideram os novos estudos sexológicos. Portanto, a evolução sexual somada ao desejo de normatividade tornou-se uma ameaça e houve a decadência dos valores tradicionais da família, também, da escola, da pátria, da nação, dos pais, das leis e das normas.

Sem a ordem paterna, sem lei simbólica, a família mutilada das sociedades pós-industriais seria, dizem, pervertida em sua própria função de célula de base da sociedade. Ela se entregaria ao hedonismo, à ideologia do “sem tabu”. Monoparental, homoparental, recomposta, desconstruída, clonada, gerada artificialmente, atacada do interior por pretensos negadores da diferença entre os sexos, ela não seria mais capaz de transmitir seus próprios valores. (...) Daí, a permanente evocação das catástrofes presentes e vindouras: os professores apunhalados, as crianças estupradoras e estupradas, os carros incendiados, as periferias entregues ao crime e à ausência de qualquer autoridade (Roudinesco, 2003, p. 10).

Baseada na imagem divina do pai, a família, no século XVIII, foi desafiada e ameaçada pela invasão súbita do feminino, trazendo à tona os questionamentos do poder patriarcal. Freud foi a principal testemunha e teórico desse declínio, pois por meio de Édipo, permitiu às mulheres serem olhadas, sexualmente, diferentes.

Nessas condições, estará o pai condenado a não ser mais que uma função simbólica? Deve ele obstinar a vestir novamente os ouropéis do patriarca de outrora, como queriam os conservadores? Deve ele, ao contrário, se transformar em educador benevolente, como desejavam os modernistas? (...) Estaremos assistindo ao nascimento de uma onipotência do “materno” que viria definitivamente aniquilar o antigo poder do masculino e do “paterno” em benefício de uma sociedade comunitarista ameaçada por dois grandes espectros: o culto a si próprio e a clonagem? (Roudinesco, 2003, p. 11-12).

Remeter a palavra “pais” a “homens e mulheres” juntos e falar sobre a reinvenção do “paterno” e do “materno” recai em abordar o gênero. Em outras palavras, falar sobre as diferenças entre homens e mulheres, enquanto pais, sugerem a reflexão sobre as questões de gênero.

A palavra gênero – derivada do latim *genus* – é usada com frequência para designar uma categoria, classe, grupo ou família.

As questões de gênero, que esta pesquisa pensa, são no sentido de identidade sexual, isto é, o gênero determinado em função da diferença biológica e anatômica de seus corpos. E essa diferença, por serem seres biológicos, depende sua posição social: a diferença biológica e anatômica entre homens e mulheres determinando a diferença cultural e identitária,

assim como o lugar que ocupam na sociedade.

Roudinesco (2003) descreve o modelo do sexo único de Aristóteles. Segundo a autora, para ele, a união natural é entre um macho e uma fêmea. O sêmem do homem é superior, pois é a forma. A mulher é apenas a matéria que recebe a forma. O macho, então, é superior, porque é o ser que gera em outro ser. E a fêmea é o ser que gera em si, portanto, o inverso do homem e inferior a ele. “Quando se considera que o sexo anatômico prevalece sobre o gênero, a unidade se esfacela e a humanidade é dividida em duas categorias imutáveis: os homens e as mulheres” (Roudinesco, 2003, p. 117).

Nesse viés, há três representações para a mulher:

- a mulher alter ego: completamente diferente do homem, é a mãe associada à maternidade;
- a mulher inferiorizada: monstro, andrógina, lésbica, prostituta, não feminina;
- a mulher suplemento: a louca, a mística, a virgem, a não procriadora.

A partir dessas diversas representações da feminilidade foram deduzidas as posições de poder, submissão, complementaridade ou exclusão das mulheres no seio da sociedade. E, quaisquer que tenham sido as variações ligadas à primazia atribuída ao sexo ou ao gênero, percebemos sempre o traço das modificações sofridas pela família ao longo dos séculos. Assim, foi primeiramente do declínio do poder divino do pai, e de sua transferência para uma ordem simbólica cada vez mais abstrata, depois da maternalização da família, que surgiu, em toda sua força, a sexualidade das mulheres. Um desejo feminino, fundado ao mesmo tempo sobre o sexo e o gênero, pôde então brotar, depois de ser tão temido, à medida que os homens perdiam o controle sobre o corpo das mulheres. Com a conquista definitiva

de todos os processos da procriação pelas mulheres, um temível poder lhes foi reservado no final do século XX. Elas adquiriram então a possibilidade de se tornar mulheres prescindindo da vontade dos homens. Daí, uma nova fantasia de abolição das diferenças e das gerações (Roudinesco, 2003, p. 118).

No final do século XX, a descoberta do sexo da mulher, isto é, a possibilidade e o desejo de se tornarem mulheres, desconsiderando a vontade do homem, fez com que surgisse uma nova desordem familiar seguida de um novo abolicionismo das diferenças e gerações.

As noções de sexo e de gênero sempre foram alvos de discussões polêmicas e requisitos para classificações entre homens e mulheres. Como afirma Roudinesco (2003, p. 119):

(...) é possível classificar as sociedades humanas em duas categorias em função da maneira como pensam as relações entre o sexo social (gênero) e o sexo biológico (sexo). A cada categoria corresponde uma representação, conforme um e outro se emaranhem e se superponham, ou o gênero prevaleça sobre o sexo (ou ainda este último seja negado ou tido como desprezível).

Na década de 70, as questões sexuais, após reavaliações e discussões ditas pós-modernas, não se apoiavam mais sobre os modelos de gênero e de sexo, de acordo com a antropologia, mas sobre a idéia de que o “sexo biológico seria um dado de comportamento tão construído quanto o gênero” (Roudinesco, 2003, p. 120). Dessa maneira, a teoria entre homens e mulheres passou a consistir em fazer do sexo social o ator do poder de um gênero sobre o outro.

Daí uma classificação com diferenças múltiplas, onde se misturam a orientação sexual e o pertencimento “étnico”: os heterossexuais (homens, mulheres, negros, brancos, mestiços, hispânicos, etc.), os homossexuais (gays e lésbicas, negros, brancos e etc.). Fundada em uma transposição da luta de classes para a luta de sexos, esta análise teve o mérito de trazer um fôlego novo aos estudos dedicados aos fundamentos da sexualidade humana. Mas apresenta o triplo defeito de desnaturalizar ao extremo a diferença sexual, de incluir o desejo sexual no gênero, e de dissolver o um no múltiplo. Como consequência, privilegia a noção de que a própria sexualidade – biológica, psíquica, social – seria sempre a expressão de um poder inconsciente de tipo identitário ou genealógico (Roudinesco, 2003, p. 120).

Na década de 90, caíram por terra essas teses, pois o conceito de sexualidade rejeitou, ao mesmo tempo, o sexo biológico e o sexo social, ou seja, o sexo e o gênero, pois com a crise identitária sexual, o gênero e o sexo ficaram no mesmo nível de significação, porque se:

(...) cada indivíduo podendo adotar a qualquer momento a posição de um ou de outro sexo, suas roupas, seus comportamentos, suas fantasias, seus delírios. Daí a afirmação de que as práticas sexuais mais opacas como o nomadismo, a pornografia, o escarpismo, o fetichismo ou o voyeurismo teriam a mesma função antropológica que a heterossexualidade mais clássica (Roudinesco, 2003, p. 120).

Nesse sentido, talvez seja ousadia afirmar, conforme a leitura da referida autora, que caem por terra as questões de gênero sempre separando homens e mulheres. Considerando a crise de identidade sexual vivenciada, recentemente, por homens e mulheres; as novas ordens familiares

instituintes; a ascensão feminina, enquanto figura paterna também e as múltiplas posições sociais e sexuais que homens e mulheres podem ocupar tornam, portanto, a questão de gênero irrelevante de ser discutida.

Um outro argumento que põe por terra as questões de gênero são a descoberta do sexo das mulheres e o poder que isso atribuiu às mães. Freud, conforme ressalta Roudinesco (2003), ignora a idéia de separar o feminino do materno, a mulher da procriação e o gênero do sexo. Porém, ao falar desse poder das mães, a autora questiona a idéia de Freud e afirma que

Desde sempre, os homens, incapazes de reproduzirem eles mesmos os seus semelhantes, tiveram que aceitar recorrerem às mulheres para fabricar seus filhos e lhes transmitir seu nome. Obrigados a lhes confiar essa tarefa, haviam cuidadosamente regulamentado e dominado o corpo de suas companheiras, particularmente pela rejeição do “bastardos” gerados por eles pela instituição do casamento, que supunha, (...), que a mulher fosse absolutamente fiel. E eis que agora elas lhes escapam reivindicando o direito ao prazer, negligenciando seu dever procriador. Não se contentavam mais em olhar a história como espectadoras, eram heroínas ativas, às vezes tão cruéis quanto os homens (Roudinesco, 2003, p. 149-150).

Agora, elas – as mulheres – não precisam usar o nome do marido – o homem – como se fossem uma propriedade ou um bem adquirido; os casamentos não ocorrem mais nas igrejas; as uniões são mais informais, mas depois de alguns anos juntos, possuem os mesmos direitos que uma união formal; as mulheres podem desempenhar o papel da figura paterna; os homens registram seus filhos, mas não participam diariamente da

educação dos mesmos; os recursos da Medicina estão tão avançados que um “simples” teste determina quem é o pai e quem é a mãe.

Pensando, também, nas novas e recentes reformulações do Código Civil Brasileiro, tem-se a certeza de que a família, enquanto instituição, está em desordem e está sendo reconstruída ou recomposta. Conforme Roudinesco (2003, p. 153)

Daí o surgimento da noção de “família recomposta”, que remete a um duplo movimento de dessacralização do casamento e de humanização dos laços de parentesco. Em lugar de ser divinizada ou naturalizada, a família contemporânea se pretendeu frágil, neurótica, consciente de sua desordem, mas preocupada em recriar entre os homens e as mulheres um equilíbrio social que não podia ser proporcionado pela vida social. (...) E se alguns filhos podiam doravante ser educados sob autoridade de dois pais e de duas mães, e sob o mesmo teto que seus meios-irmãos ou suas meias-irmãs, isso significa que outros filhos, vivendo com um único pai, não tardariam a ser vistos, sem pudor, como sujeitos totalmente à parte. Apelidadas antigamente de “bastardas”, estas crianças foram chamadas “naturais”, depois integradas à norma de uma nova ordem familiar recomposta.

Diante de tudo que foi exposto, é pertinente indagar: qual será, então a família do futuro? Ora, a família contemporânea – desorientada, recriada e recomposta, horizontal ou em redes – vem garantindo a reprodução das gerações.

O certo é que homens, mulheres, crianças, gays e lésbicas de todas as idades, de todas as raças e etnias, de todas as nações, com qualquer orientação sexual e de qualquer religião e condição ainda sonham com a

constituição de uma família.

Todos querem ser pais, ser mães, avós, tios, tias, enfim, a família ainda é amada, desejada e sonhada, porém, como finaliza Roudinesco (2003, p. 199): “a família do futuro deve ser mais uma vez reinventada”.

7 AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS COLABORADORES: APROXIMANDO-SE DE ALGUNS RESULTADOS

É importante ressaltar desde já e esclarecer que os dados coletados nessa pesquisa por meio das entrevistas semi-estruturadas, exalam uma riqueza de informações, de detalhes, de imagens, de sentidos, de significados (intrínsecos ou não) que permitem muitas outras análises, dão margem à elaboração de outras novas e futuras pesquisas que estarão a exigir mais tempo, se analisadas minuciosamente.

Por isso, nesta breve e simples transcrição de dados, aponta-se para os mais significativos que foram coletados, inicia-se com a questão das lembranças dos primeiros anos na escola, parte-se depois para a opção pela profissão docente, as vantagens e desvantagens de ser professor, as falas que remetem à questão de identidade docente e, finaliza-se com o imaginário dos colaboradores diante da profissão professor. Enfim, após a transcrição das entrevistas, vale registrar o valor do seu caráter individual, por meio do qual foi possível inferir os pontos mais significativos das narrativas dos colaboradores, e que tudo isso consiga suscitar o desejo de outras novas pesquisas, sem se extinguir por aqui, dando margem à análises posteriores.

7.1 A família do seu Casmurro

O segundo encontro das entrevistas foi combinado para o dia 25 de maio de 2003. Não sei explicar como aconteceu a escolha de ser o Seu

Casmurro (Pai I)⁶ a dar o seu relato primeiro. Porém, ele se mostrou preocupado com as questões. E quando disse-lhe que iria perguntar sobre as lembranças dos primeiros anos na escola, e as outras questões seriam conforme o roteiro, Dona M. (Mãe I), começou, de forma muito natural, a contar suas lembranças. Então, falei: “Bom, começaremos pela Senhora?!” E seu relato foi tão lindo, tão cheio de riquezas, de significados, de sentidos que acabei por perder-me no roteiro e, por fim, ignorei-o, porque realmente ela começou a contar sua história de vida, segundo a filha L. (Filha I), bem resumida.

7.1.1 Dona M:

Ao indagar-lhe sobre os primeiros anos na escola, Dona M. contou como foram difíceis não só os primeiros anos, mas também sua infância.

O que eu lembro... Eu lembro que era muito complicada a nossa vida. Eu era muito pobre. E eu lembro, perfeitamente, que naquela época, caía umas geadas terríveis. E eu ia pro colégio – nós morávamos assim acho que uns 9 km longe do colégio – e eu ia pro colégio, assim, de manhã (...) com o chininho de dedo, que nós não tinha... não tinha calçado, não tinha meia, não tinha nada. E eu passava muito frio. Era no interior. (...) Nós morávamos no interior e... e a única escola que tinha era numa vila que hoje é uma cidade. E a gente passava muita dificuldade, chorava de frio. Então, era muito difícil.

Ao lembrar das professoras Dona M. relatou com saudosismo:

⁶ “Pai I” para identificar que se fala da primeira família, assim como, irei me referir a “Mãe I” e “Filha I”.

Tu já chegava no colégio, (...) como eu era pobre, tu chegava no colégio, então tinha o pessoal assim, mais a burguesia morava na vila, né. Então, aí tu via aquelas crianças todas bem enroupadas, aquelas roupas,(...) tudo... todo mundo diferente... Eu me sentia mais ainda inferior. E... e acho que por isso eu tinha muita dificuldade daí. Então bastava só... mal olhar, se alguém olhava pra mim eu já estava chorando. (...) Sabe como que é quando tu tens aqueles colegas que olham na tua cara assim e começam a olhar... tu só chora. E as professoras acho que ficavam com raiva de mim: “Aquela ali é aquela aluna chata, que mal tu fala com ela, já está chorando”. Aí eu tinha muita dificuldade na Matemática, né. A tabuada foi um caos. (...) as professoras eram ótimas. Eu lembro das professoras. Tinha a diretora do colégio, que morava no colégio. Então, assim, quem administrava tudo era aquela diretora, ela era (...) sempre designada pela... pela 8ª Delegacia de Cruz Alta. A escola, eu lembro era muito boa a escola. Isso eu lembro muito. Saudades daquela escola!

Dona M. conta ainda mais sobre sua infância: ela, como irmã mais velha, e os irmãos tinham que ajudar os pais no trabalho da lavoura. E, no pouco tempo que sobrava, principalmente nos dias de chuva, quando havia menos serviço para fazer, ela estudava e, é claro, brincava de professora, escrevendo nas paredes com carvão. Dona M. contou da dificuldade em estudar desde a infância, conforme a fala abaixo:

Pensa bem: não tem luz, não tem água na tua casa. De noite, a gente tinha que fazer os temas com a luz de lamparina. Então, no outro dia tu amanhecia assim cheia de borrão o caderno... Pensa bem a dificuldade, né. Não tinha um caderno decente, encapar o caderno, naquela época, uma folha de jornal não tinha, na época. Realmente, eu tinha assim muito complexo de inferioridade.

Mesmo com todas as dificuldades, Dona M. conseguia imaginar algo melhor para a sua vida, sonhava e tinha desejos:

Mas, eu tinha sonhos. Eu sempre fui... eu tinha sonhos. Eu (...) quero ser uma professora, vou ser professora, eu vou lutar, eu não vou ficar aqui. Era só o que eu dizia: Eu nasci nesse lugar, eu não vou ficar aqui. Minha lembrança é (...) eu tinha ideais de ir embora. E todo mundo achava que eu era louca, né. Mas, eu tinha ideais: eu não vou ficar aqui, eu vou estudar, eu vou trabalhar, eu quero ser independente, e eu quero (...).

Foi atrás da realização desse sonho e, ao terminar o Curso de Magistério de Férias, ela aceitou uma escola no interior, perto do lugar onde ela morava e que nenhuma outra professora queria ir. Ela aceitou o desafio e, às vezes, seu pai a levava de trator até o local. No dizer dela mesmo

Com 15 anos eu já estava lecionando. Porque com 14 anos, aí eles faziam aquele magistério de férias, entende? E como não tinha nenhum professor que queria ir pro interior e tinha muita gente no interior lá (...) no meio do mato, ninguém queria ir praquele lugar. E eu como já queria ser independente, enfim, não queria depende de pai e de mãe e aquela coisa, aquela... aquela loucura pra saí daquilo, né. Eu terminei e (...) eu me recordo que eu fiz aquelas provas, estudei, e tudo, fiz tudo, fiz o curso (...) aí, me sobrou uma escolinha lá no... que ia abrir uma escola, no caso. Tinha várias... tinha umas 14 crianças (...). Tinham crianças com 15, 16 anos que não tinham sido alfabetizadas ainda, porque não tinha escola naquela região. Era um... um fundão, um fundão. E eu disse: “Eu vou. Eu vou pra essa escola”. Quando a delegada de ensino falou – ela fez uma reunião – e eu disse: “Eu vou!”. Mas, eu era bem novinha, tu vê, eu tinha uns 15 anos. Aí, acharam que era loucura, que eu ia ter muita

responsabilidade, né. E eu: “Não. Eu vou! Eu acho que eu vou me dá bem”. Mas, pensa bem! Agora, eu fico pensando como eu era louca!

A “escola” era em um galpão que uma pessoa da comunidade havia emprestado. No inverno, sentia-se muito frio; dia de chuva, chovia dentro. Mas a maior dificuldade enfrentada pela Dona. M foi o trabalho que ela teria que desenvolver com as crianças. Ela contou que eles estavam bem entusiasmados, mas não sabiam o que era um lápis, um caderno, uma borracha. Então ela teve que começar a explicar desde o que era um lápis e, assim por diante, com crianças da primeira série e uma da quarta série, no mesmo galpão. Ela contou ainda que até foi fácil, porque as crianças tinham muita vontade de aprender a ler e a escrever.

Todos os meses Dona M. tinha reuniões em Cruz Alta – antiga Delegacia de Ensino que pertencia a sua escola. Quando chegou o final do ano letivo, vieram as provas lacradas para ela aplicar aos seus alunos. Como relatou Dona M.:

E quando chegou (...) o final do ano. Bom, aqueles alunos foram uma beleza. Quando chegou no fim do ano, metade do ano já estavam todos lendo e escrevendo. Eu me sentia, assim, realizada. E... Mas aí, quando chegou no final do ano, vinham as provas finais, né, vinha as provas já prontas que a gente tinha que aplicar pro aluno. E eu apliquei e todo mundo tirou dez, porque eles sabiam ler e escrever perfeitamente. Era maravilhoso. Mas lá em Cruz Alta eles não acreditaram. Acharam que eu não... que aquilo não podia acontecer. Jamais alguém inexperiente ia pegar uma turma, tinha uns 14 alunos, ia alfabetizar e eles iam aprender tudo! E iam saí nota dez, entende? Aí, eu fui, levei as provas, tinha que levar, aí pegava o ônibus, viajava, era um transtorno. Aquela

viagem era um caos, aquelas estradas de terra vermelha, aquele ônibus atolava, muitas vezes a gente tinha que até empurrar o ônibus. Era uma história, era interessante. Aí, quando... lá em Cruz Alta elas (*as professoras da Delegacia*) acharam que não estava certo. Aí, designaram uma pessoa pra vir fazer as provas com os alunos. Comigo e os alunos. Aí, chegou lá e entrevistaram todos os alunos, mandaram ler. Mandaram tudo, né, escrever. Tudo, fizeram tudo novamente e eu não fiz nada. Aí, quando ela, quando terminaram... Eu só observando ali, só falta agora os alunos ficarem, assim, nervosos e errarem as coisas aí eu estou, imagina, como é que ia ser?! Mas, não. Todos foram fantásticos. Leram, escreveram, foi... foi lindo aquilo. Aí, ela chegou e me disse, aquilo que me incentivou mais ainda, porque ela disse: “Tu está de parabéns!”. Ela disse assim: “Isso aí é fantástico, realmente, nunca tinha acontecido. Realmente, a gente chegou a pensar que você estivesse inventando, né, porque não é possível. Por isso que veio alguém pessoalmente. Agora – ela disse assim – por esse motivo, eu vou dá muita força pra que você tenha uma escola, que você merece uma escola! Esse galpão, você com toda essa dificuldade...”

E por conta disso, o galpão, que ela fazia de tudo para se parecer com uma escola, foi substituído por uma construção melhor, de acordo com dona M. “uma escola linda, bonitinha que era aquela escola!” Durante três anos ela ficou lecionando nos turnos da manhã e tarde, nessa Escola Municipal Três Portões, sendo professora, merendeira, diretora, tudo.

Porém, Dona M. queria sair da localidade onde morava e somente aguardava a oportunidade, pois uma amiga, que já estava em Santa Maria/RS, iria chamá-la. E quando chegou essa hora, ela abandonou tudo e veio morar em Santa Maria:

Eu cheguei e disse: “Olha, vou ter que abandonar vocês, eu quero ir embora”. Ah, foi uma loucura, né! Foi um desespero! Pais, alunos, tudo. Porque daí eles foram subindo, claro. Eu fui dando aula pra segunda, pra terceira, e eles foram indo os alunos. Aí, já entrou mais alunos de outros lugares, que não estavam mais estudando, e eu fui pegando todos... (...) Não tinha, eu tinha que pensar em mim. Eu pensava: “Não, não posso ficar aqui a vida inteira, eu tinha só... uma coisa, assim, que não tava completa. Eu queria me realizar... Ter algo mais... Eu queria mais. Não podia ficar ali parada. E eu pensei muito, né, eu tive que... a minha mãe dizia assim: “Minha filha, pensa bem. Tu sabe disso, tu está bem aqui!”. E eu dizia: “Não estou bem nada. Eu estou bem, realizada, estou feliz fazendo meu trabalho, mas não é. Não aqui que eu quero ficar”. Eu queria vir pra Santa Maria pra mim fazer uma faculdade. Que eu sempre... Eu queria fazer uma faculdade! É, eu pensava assim: “Professor sempre foi meu sonho, né. Mas, eu queria assim, pensava assim numa Psicologia. Eu queria ser uma professora, uma Psicóloga, uma professora que trabalhasse mais com essa parte, porque eu gostava muito, sempre gostei dessa parte, da psicologia. Mas, eu me dava bem, sabia que eu tinha condições de transmitir por aluno. Me dei bem como professora, né, porque eu consegui fazer, (...) porque eu vi que eu podia. Quer dizer, eu não tinha dúvida do que eu queria. Aí, quando eu vim, quando eu consegui vir pra cá (*Santa Maria*). Foi uma barra. Quando... pra vir pra cá foi uma barra. Não foi fácil. Meu pai era uma pessoa (...) bem conservadora. Ele me disse: “Ó, minha filha, você decide, aquele portão ali você pode entrar para passear. Você decide o que vai fazer da tua vida, mas tu não vai voltar pra casa, se você não... a não ser pra passear”.

Mesmo assim, Dona M. passou pelo portão e veio morar em Santa Maria. Conseguiu um emprego em um supermercado, no qual trabalhava muito, porém:

Não consegui fazer minha faculdade. Eu não cheguei a fazer a minha faculdade aqui, porque quando eu cheguei em Santa Maria (...) eu queria fazer Psicologia. E não tinha em Santa Maria. Não tinha. E eu pensava assim: “Eu não quero fazer nada, a não ser Psicologia. Eu não vou fazer, porque eu não vou me realizar em nada se eu não for fazer Psicologia. E aí, comecei..., quando tu começa, chega na cidade grande, aí tu começa a trabalhar, pra mim já era uma vitória eu estar aqui, entende? Bem longe daquele lugar. E aqui eu pensava: “Aqui eu ainda vou ter oportunidade de lecionar, de vê, de fazer uma faculdade, de me realizar. (...) Aí, que eu cai em si, aí que eu vi que a coisa não era fácil. Mas, daí eu trabalhava durante o dia e tentava resolver: o que que eu vou fazer? Eu vou fazer (...) o científico. Vou ter que fazer, não tem como. Tem que fazer tudo de novo. Daí, eu comecei fazendo o primeiro ano científico, o segundo ano e, nesse meio tempo, fiquei trabalhando. Trabalhava, trabalhei nesse supermercado, aí trabalhei... esgotada, né. De noite, eu ia pro colégio, assim... eu digo: “Eu estou do mesmo jeito que comecei a minha infância”. Saia... o dia todo trabalhando de sol a sol... eu saia daquele trabalho, daquele mercado, eu olhava pra sarjeta, assim, eu tinha vontade de me deitar ali e ficar bem quietinha e cansada E hora pra estudar? Que hora? Não tinha hora pra estudar. Era todo dia, tu não via a hora de chegar pra dormir, quem dirá estudar.

Mais tarde, Dona M. conseguiu um outro emprego em uma loja e sobrava um pouco mais de tempo para o estudo. Foi, então, que no último ano do Científico...

Eu fiz o primeiro ano, o segundo ano e aí no terceiro ano que eu conheci o meu esposo. Ele foi meu professor! Aí, ele era professor de Física e eu odiava Física. E aí eu comecei de brincadeira na sala de aula. Eu dizia pras minhas colegas... E aí quando entrou esse professor na sala

de aula, no primeiro dia de aula, eu disse assim: “Ai, eu vou casar com esse professor, porque eu, esse ano, não estou a fim de estudar Física. (*Risos*). Eu odeio Física”. E aí as minhas colegas riam da minha cara. E eu passei o ano todo dando em cima do professor, porque, nossa! Eu acho que eu batalhei mais pelo professor do que pela Física, Realmente, eu saí, eu passei de ano, porque ele era aquele professor que não fazia prova, só fazia trabalho. A Física não teve problema, passei, né. Meu marido é um professor diferente. Ele não faz provas.

Essa fala demonstra o imaginário que Dona M. tem sobre seu marido enquanto profissional. Depois de concluído o Científico, Dona M. passou a trabalhar como secretária de um grupo de advogados de Santa Maria/RS. Casou-se e teve a sua filha L. Enquanto trabalhava durante todo o dia como secretária, passou a achar muito difícil fazer vestibular para Psicologia, pois o turno em que poderia estudar, era somente à noite.

Então, quando nasceu sua filha ela parou de trabalhar como secretária dos advogados. E como narrou Dona M. sobre a sua volta à docência:

Quando me livrei daquilo ali, eu achei o máximo. O dia que eu saí daquele emprego (*de secretária*) eu achei o máximo. Porque daí eu casei e foi quando eu (...) conheci o meu esposo quando... ele era meu professor. Aí a gente acabou... a gente casou. Daí, que eu resolvi ser professora. De volta, a minha profissão. Ele (*esposo*) me falou assim: “Escuta aqui ó, tu não lecionava?” Eu disse: “Lecionava, gostava muito de lecionar!”. “Então, por que que tu não recomeça a lecionar, arruma trabalho”. Daí eu ganhei minha filha, quando a minha filha nasceu eu saí do emprego (*de secretária*). Daí, eu pensava assim: “Puxa, mas eu tenho... eu tenho que trabalhar, porque só com o dinheiro dele (*do esposo*) do magistério, não garante, não tinha como”. Aí, eu pensei assim: “Eu tenho

que trabalhar, mas voltar agora pro trabalho, de novo pra aquilo, não é aquilo que eu quero. Aí ele: “Mas tu já não lecionava, então, quem sabe começa a lecionar. Em casa. Dá aula particular, quem sabe?” Aí, no início foi bem complicado, eu senti já muito tempo longe dos... daquele trabalho, né. Tu te sente insegura. Pensa bem, vou ter que estudar muito pra voltar. Aí, eu comecei a, comecei a lecionar. Em casa. E fui fazendo a minha clientela e fui indo... e quando eu vi, fui adorando.

Sobre sua prática como professora particular e sobre como é ser professora, Dona M. declarou:

O trabalho do professor particular eu acho muuuito mais complicado do que dá aula num colégio, porque é um trabalho que tu tem que recuperar aqueles que não, que lá no colégio não conseguiram nada com ele, um outro professor não conseguiu. Aí chega aqui a criança, são todos sempre problemáticos, tem vários problemas de tudo que é tipo tanto no desempenho do colégio mesmo como, (...) eles têm problemas em casa, têm problemas de tudo que é tipo, né. No colégio, são aqueles, os diabinhos do colégio. Então, aqui tu tem que recuperar até isso, tem que tentar conquistar. E isso aí eu fui conseguindo com os jovens, porque eu sempre quis fazer Psicologia, sempre gostei dessa parte. Então, eu trabalho com o aluno sempre essa parte: a parte psicológica dele. Aí, bom depois a gente vai, eles vão chegando, e acabam ficando teu amigo. Tu começa por ali, vai conquistando. E essa facilidade eu tenho, tenho muita facilidade. Então, eu tenho facilidade de recuperar. Aí, claro, a vitória é certa. (...) Eu me sentia insegura, eu, na época, eu estava bastante insegura. Quando terminou o ano e que aquela... aquela profissional (*professora da escola de um dos primeiros aluno particular*), no caso, bem superior a mim, chegou e me disse, me deu os parabéns, aí aquilo foi um... foi uma injeção (...)... me senti realizada e disse: “Não. Eu posso ser

professora!”. Hoje eu já me sinto assim bastante experiente, por mais que eu não tenha, trabalhado, assim (*em escolas*), mas... com todos esses anos de aula particular que eu dei, alunos meus já estão na faculdade, muitos alunos já estão na faculdade, que eu peguei lá na primeira série, que eu fui alfabetizar. Eu tenho alguns que eu alfabetizei aqui em casa e vão no colégio e as professoras não conseguem alfabetizar e eu trabalho. Então, já estou assim... eu me sinto realizada de ter conseguido tudo o que eu já consegui com os meus alunos.

Sobre as frustrações, as vantagens ou alegrias em ser professora, Dona M. afirmou que:

Eu acredito que frustrações, assim, às vezes que a gente trabalha, porque professor particular tu tem que receber, tu trabalha e (...) tu ganha pelo teu trabalho, Tem que cobrar pra trabalhar, não é assim, um hobbie que eu trabalho. Trabalho por necessidade. Tenho que trabalhar. Só que, às vezes tem pessoas, (...) que tu trabalha, tu faz o filho passar, ele estava mal, aí recuperou as notas, passou de ano. Depois chega na hora de receber, tu não recebe. (...) Aí eles (*os pais*) não se interessam mais, já conseguiram o que queriam, aí como é um trabalho que tu não tem como cobrar, tu tem que se submeter e ficar por isso, né. Mas, não é uma coisa totalmente perdida, porque aí tu pensa: “Mas ele passou”. (...) Na hora, às vezes, falta aquele dinheiro (...). Eu ainda penso, assim: “O mais importante pra mim é que ele passou. Aquela realização ela é mais importante pra mim, afinal de contas. E só de pensar que ele tava perdido e que consegui... (...). Os pais vêm desesperados, (...) chegam a chorar, porque, (...) eu já vi pais chorando, por que eles chegam aqui: “Professora, pelo amor de Deus, fui no colégio agora, meu filho está praticamente rodado e eu preciso de uma vaga”. Aí, no final do ano, é muito difícil conseguir uma vaga aqui comigo, porque (...) eu dou

hora/aula. Aí (...) eu fico apavorada não sei o que que eu faço. Eu digo: “Mas eu não tenho, não tem como”. Aí, eu faço de tudo pra vê se eu consigo encaixar aquele aluno para vê se salvo aquele aluno. Porque eu digo, assim ó, eles procuram quando já estão na CTI, morre não morre. (...) Eu sempre comento aqui em casa “Está na hora de aparecer os da CTI, porque já estão perdido”. (...) E aí, o meu esposo me diz assim. “Tu é louca”. Quando eu pego uns casos desses ele diz que eu sou louca. Ele me diz “Tu é louca, só pode ser louca. Esses aí já estão perdidos (...)”. Mas esses alunos que eu gosto de pegar. Por que é esses que eu me sinto mais realizada de fazer eles passarem. E isso eu aprendi com os J. (*os advogados com os quais trabalhou como secretária*). A única coisa boa que eu (...) recordo dos J., famosos advogados J. de Santa Maria, é isso: é gostar de causa difícil. Porque essa o gosto é maior... como se diz assim, tu te sente mais realizada da vitória, porque era a mais difícil. Então, isso aí, eu sempre lembro deles. É essas causas difíceis que eu gosto de pegar, porque daí tu luta pra ele passar e quando ele passa tu (...) fica feliz junto. É... uma das vantagens, mas é bem complicado (...).

Ao indagar o que ela achava que a filha pensava de sua profissão e o que ela mesmo pensava de sua filha seguir ou não seguir a profissão docente, Dona M. finalizou dizendo que:

Ah, a L. (*filha*) ela não sei, mas ela sempre foi, ela não, como ela não quer ser professora, eu não sei o que que ela acha. Ela acha (...) não sei o que que ela acha. Ela acha normal eu ser, mas ela não quer ser. Ah, se ela aceitasse (*ser professora*), eu ia ficar feliz, acho que é uma ótima profissão. Mas ela não quer nem pensar na possibilidade. **Temo que ela tenha que mudar de idéia**⁷, porque eu digo pra ela que ela não deveria pensar tanto

⁷ Grifos meus.

assim, porque ela desde pequenininha, desde pequenininha, ela sempre, quando ela (...) mal ela estava falando as pessoas dizem assim ó “Ah, que profissão vai ter, bebezinho, teus pais são professores...” E ela dizia: “Deus me livre, Deus me livre, eu não quero ser professora, porque eu tenho que comprar bastante presente pros meus filhos”. (*Risos*). Talvez, porque ela não conseguiu receber todos os presentes que ela gostaria de ter por não ter condições de dar. Não tem condições de dar. Então, ela nunca quis ser professora, desde pequenininha. Então, isso não vai acontecer, eu acho.

7.1.2 L.

As entrevistas realizadas com a Dona M. e a L. foram na mesma noite e na mesma sala. Enquanto Dona M. narrava sua história, L. ficava ao meu lado, escutando. Ao finalizar a conversa com Dona M., iniciei com a L., recém-formada no Ensino Médio e aguardando seu segundo Concurso para o Vestibular. Ao questioná-la sobre os primeiros dias na escola e sobre os primeiros professores, L. narrou que:

O primeiro dia de aula eu chorei muito como todas as crianças choram, porque a mãe sai e daí fica sozinha no colégio (...). Mas, eu sempre estudei na escola Augusto Ruschi, que o pai trabalhava, né. Então, ele me levava no colégio, ficava lá dando aulinha pros alunos dele e os alunos dele ficavam encantados comigo. Ele sempre lecionou para o segundo grau. Então, aí vinham (*os alunos*) brincar comigo e tal. Daí quando eu entrei no colégio mesmo, eu fiz umas três semanas do prezinho, porque precisava. Eu já sabia ler, com cinco anos (...). E, daí, foi assim, os primeiros dias de aula eu ia mais pra ajudar a professora, porque meus colegas não sabiam ler. (...) E foi assim ó, eu entrei no prezinho (...) acho que

umas duas, três semanas. Daí, como eu já sabia ler, não tinha o que fazer ali. Aí eu fiz um teste pra entrar pra primeira série. (...) Eu passei no teste e entrei na primeira série pra, digamos assim, pra auxiliar a professora, porque eu já sabia ler. Então, eu digo assim, até hoje tem umas colegas minhas que aprenderam a ler comigo. A que eu mais gostava era a professora da segunda série. Ela dava tudo assim, todas as matérias e eu adorava ela, porque ela era muito querida, ela dava muito carinho pros alunos dela assim, ela era muito carinhosa. Então, a gente (...)era aquela turma ideal, né. Eu me lembro assim que eu tive professores... meu primeiro professor de Física, (...) bah, foi péssimo! (*Risos*) Porque eu tinha ele como uma pessoa de um jeito, que ele era amigo do meu pai, e é até hoje, e como professor ele não me... não conseguia me realizar. Eu esperava mais dele. (...) Então, ele era muito autoritário, não deixava nenhum aluno conversar, era todo mundo nas classes assim, não tinha trabalho em grupo. Então, (...) eu fiquei muito assustada com aquilo ali. E outras professoras assim que eu me lembro que eu não gostava foi uma professora que, até pouco tempo, no terceiro ano de literatura. Que eu tive dois anos de literatura com uma professora que eu adorava também, a gente chamava ela de mosquitinho, porque ela era muito falante (*risos*). E ela falava, assim... ela contava a história da literatura de um jeito assim que tu não tinha como não prestar atenção. E daí, essa professora que veio pro terceiro ano, era uma outra professora, que ela parava na frente do quadro, assim, falava tri-baixinho, e só ia falando, falando, falando, falando, falando, falando e falando, assim, umas coisas que tu não entendia o que que era. Aí tu não prestava atenção no que ela estava falando, ia conversar, e enfim, a matéria (...) que eu gostava (...), eu não consegui aprender. Então, aquilo ali ficou muito ruim pra minha turma, pra mim, né. Foi o que eu menos gostei.

Sobre a instituição escola, L. sentia já muita saudade, porque:

Bom, a minha escola, pelo menos, que eu sempre estudei lá, então pra mim é a minha família. Minha segunda casa! E, realmente, é minha segunda casa. E até confesso que eu sinto muita saudade, uma vontade de voltar pro colégio (*risos*). Porque, assim, é muita gente conhecida, então, todos os meus amigos são, digamos, de outro bairro, que essa escola é em outro bairro. Então, aí eu não vejo aquelas pessoas que eu sempre via e tal, fico morrendo de saudade!

Ao indagá-la sobre o primeiro vestibular, L. comentou:

Ai (*suspiro*). Uma minidecepção. (*Risos*). Fiz pra Medicina. Assim, o vestibular até não... senti tanto assim, porque já vi que não era aquilo que eu esperava. Porque eu fiz antes do PEIES, né. Aí, eu fiz o primeiro ano, assim, estudei, (...) fiz um cursinho intensivo. Então, estudei ali, na hora e tal. E fui até bem, pelo que eu tava esperando que ia ser. Aí, no segundo ano, eu fiz um semiextensivo de cursinho. E daí eu estudei e me dediquei e tal. E (...) eu não fui tão bem quanto eu esperava e já uma decepção foi essa. Daí, o terceiro ano, (...) como a gente se apertou (*de dinheiro*) e tal, problemas na família e doença, aí não teve como fazer o cursinho. E aí eu fiquei muito preocupada na hora de fazer (*as provas do PEIES-2003*), mas, mesmo assim, eu fui bem. Só que daí não deu pra mim passar pelo PEIES.

Então, perguntei a L. por que a escolha da Medicina. Respondeu-me:

Bom, é, assim ó, os primeiros anos que eu fiz o PEIES, eu ia fazer pra tudo, eu não sabia o que eu queria da minha vida. (*Risos*). E assim, eu sempre sonhei em fazer uma faculdade. Mas, não sabia do que que era. Aí, (...) eu fiquei: faz isso, faz aquilo, faz Engenharia, faz... porque daí o pai já se mete, né. E o pai é da Física, então, o sonho dele sempre foi fazer

Engenharia, e... Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia isso, Engenharia aquilo, daí (...) ficou a Engenharia na minha cabeça e tal. Aí, eu ia fazer pra Engenharia Mecânica! Só que daí a gente teve um passeio no colégio praquela Colégio Industrial, lá da Universidade. E daí, eu comecei a vê o que que era mesmo aquilo que eu ia fazer, né! Aí, eu pensei assim, quando eu saí de lá eu disse: “Eu não vou fazer!” (*Risos*). Aquilo não era o meu lugar. Daí... aí eu comecei aquele dilema, faltava só um ano pra mim fazer a minha escolha, e eu não sabia o que eu queria. Eu ficava desesperada, assim: “Meu Deus, o que que eu vou fazer da minha vida!”. Daí, eu comecei a pensar: “Mas, o que que eu gosto mais de fazer? Qual é a matéria que eu mais gosto? Aí, eu vi que a Física, não era aquilo que eu queria. Eu não me dou bem em Física. E, Matemática, apesar de eu gostar, também, não é aquilo que eu gosto. Então, eu estava indo mais pro lado assim: da Biologia, da Química. Que é o que eu sempre gostei de fazer, de estudar e que eu sabia mais. E daí começou, assim, a ir mais pra área da saúde. (...) Eu fiquei pensando assim: “Vou fazer uma Fisioterapia, vou fazer um... sei lá, (...) Enfermagem, mas aí Enfermagem é aquela coisa assim que... é de paciente. Tu lida diretamente com o paciente. E, assim, eu nunca fui muito boa, assim, digamos de relações humanas. (*Risos*). Eu digo, assim: “Imagina, eu vejo alguém gritando, me desespero”.(*Risos*). Não tem como. Aí, eu fiquei pensando assim: “Não, mas eu acho que eu fazendo uma Medicina, (...) eu vou poder trabalhar tanto com essa minha dificuldade que eu tenho com o paciente, (...) quanto com aquilo que eu gosto, que é a área da pesquisa da Biologia, que é genética, essas coisas assim. E daí começou a Medicina, Medicina, Medicina e foi a Medicina. (*Risos*).

Sobre a profissão professor dos pais, L. comentou que:

Eu gosto do que eles fazem, (...) Eu só... acho que eu não faria... eu não seria professora porque eu não tenho o dom (...). Porque eu acho que pra ser professor, que tu

vai ir na frente de um aluno, e não transmitir, assim, uma boa aula pra ele, fazer com que aquele aluno aprenda, pelo menos, um pouco daquilo que tu sabe, não vale a pena. Então, eu fico pensando assim: “Eu não transmitir isso, eu sempre tive dificuldade, tanto com meus colegas em sala de aula, quanto até com os alunos da mãe, assim. Então... eu... fico assim: “Não, não é pra mim, né. Mas, (...) eu gosto dessa profissão, acho legal. É uma boa profissão, porque... assim, tu consegue se realizar. Eu vejo que eles (*os pais*) são bem realizados.

Recordando a minha história de vida, perguntei a L. se ela já havia sido aluna do seu pai e, também, como foi essa relação de ter o pai professor. Ao que ela respondeu-me:

Bom, nos primeiros dias de aula eu ficava assim: quando eu tinha que perguntar alguma coisa, que ele escrevia no quadro, porque a letra dele, né. Ele é canhoto, então ele vai escrevendo e apagando o que ele está escrevendo. (*Risos*). Daí, quando tinha que perguntar alguma coisa era assim: as minhas colegas diziam: “Pergunta pro teu pai o que que é L., pergunta pro teu pai”. E eu dizia: “Não, pergunta tu!”. (*Mais risos*). Aí, eu perguntava: “Professor, ... não sei o que...” Aí, eu disse assim: “Tá, vamos... vamos parar com isso, né. (...) É pai em casa, é pai aqui também”. Se eu chamo ele de pai dentro do colégio (*fora da sala de aula*), então, é pai mesmo. E foi pai. Aí, foi os dois anos que eu fui aluna dele (...) é o Pai: “Pai vem cá...”.

Finalizei a entrevista com a L. indagando se no dia em que ela tiver filhos e um dos seus filhos quiser ser professor, qual será sua reação?

Ah, eu vou gostar. Eu vou gostar, porque (...) eu vou ver, o meu... o meu pai e a minha mãe de novo, assim,

naquela expectativa, naquela coisa de preparação de aula e coisa e tal, que (...) eu acho legal essa parte. E até porque, talvez, eles (*os pais*) se realizariam também. (*Risos*). Com o neto sendo professor.

Nessa noite fria, em que tive essa conversa com a mãe e a filha da família de Seu Casmurro, já era bastante tarde. Então, combinamos para o próximo domingo à noite, realizar a entrevista com o Seu Casmurro, pai da primeira família.

7.1.3 Seu Casmurro

Assim, no dia 1º de junho de 2003, como combinado, às 20 horas (mesmo horário dos outros encontros) se efetuou a entrevista com o professor, que foi breve, pois, segundo ele mesmo, não é muito da fala, mas sim da escrita.

Ele ficou muito preocupado com o que dizer, queria ficar com o roteiro da entrevista, solicitou para ler o roteiro antes de começar. Era para ter sido o primeiro a ser entrevistado e acabou sendo o último.

De uma questão para outra, ficava um breve silêncio. Eu tinha a impressão de que ele iria continuar a falar, mas ficava olhando-me e aguardando a próxima questão. Então, eu acabava fazendo-a:

Após o término da entrevista, conversamos mais umas duas horas como velhos amigos trocando experiências de vida, figurinhas, selos e receitas.

Ao perguntar sobre as lembranças dos primeiros anos na escola e dos seus primeiros professores, Seu Casmurro narrou que:

Eu... eu me recordo que foi um pouco tumultuado porque, naquela época, parecia ser assim um tabu ir pra a escola. Os

pais tinham que levar o filho na escola e, às vezes, até conviver com eles dentro da escola, ficar no pátio ou estar olhando, porque a gente era assim bem tímido e eu estava entrando na escola juntamente com meu irmão, que sou gêmeo. Então, nós tínhamos esse problema: nenhum de nós queria ficar dentro da escola. Então, a mãe tinha que estar acompanhando. Então, de vez em quando ela fugia de nós. Daí, nós entrava pra sala. E me lembro que... outro problema que, quando eu comecei a ser alfabetizado, é... eu escrevia com a mão esquerda. Minha mãe já tinha dado os primeiros passos em casa sobre alfabetização e eu era canhoto. E na escola que nós estávamos estudando não era permitido aluno canhoto. Era uma escola de freiras, né. Então, naquela época, se dizia que o aluno não poderia ter comando do lado esquerdo. Tinha que ter comando do lado direito, tinha que ser destro. E aí, eu comecei a chorar muito, saí da sala. E... não queria ir mais a escola. Aí meu pai, no outro dia, foi lá, conversou com as professoras e insistiu que eu teria que ser canhoto, porque na família inclusive tinha pessoas, meus avós eram canhotos, então tinha descendência, né. E aí a escola aceitou. E aí eu comecei a me ambientar. (...) Minha mãe ela era filha de professores. Ela foi criada, ela era filha adotiva. E a mãe de criação dela era professora. Ela foi alfabetizada em casa, na época. E aí, por isso, que ela fez esses primeiros passos (*da alfabetização*). Na época, nós tínhamos (...) duas professoras: uma era freira, muuuito simpática, muito agradável, muito carinhosa com os alunos e nós tínhamos uma professora que era leiga também, né. Essa ela causava um pouco de medo, porque ela falava muito alto, de vez em quando ela gritava na sala de aula e causava medo pra nós. Mas depois, a gente ficou sabendo que ela parente dum amigo do finado meu pai. E aí através desse amigo ele: “Não eu vou falar com a minha irmã pra ela ser mais calma com vocês”. Aí a gente contou “Ó, teu irmão é amigo do meu pai”. Daí ela começou a nos tratar melhor. E aí a gente ficou até bastante amigos, porque aí ela visitava a nossa casa seguido, né. Então, tinha aquela afetividade que não existia antes. (...) Passou, passou a ser melhor nosso relacionamento que dentro da escola.

Ao questioná-lo sobre como fora a escolha da profissão de professor, Seu Casmurro contou-me que:

Até foi... dá pra dizer que eu não escolhi. Porque quando eu fiz vestibular eu fiz pra Engenharia Elétrica. E, na época, houve uma fraude dentro da Universidade e suprimiram uma lista que apareceu depois da confusão do vestibular, desapareceu a lista da Engenharia e publicaram uma lista diferente. Onde não constava o meu nome. E eu sabia, pelo controle que eu havia feito, que eu tinha média pra estar dentro da Engenharia. E aí muitos se queixaram, mas, na época, não... não... não cabia nenhum recurso contra a Universidade, porque a gente vivia numa época de exceção, era na época da ditadura. Então, ficou o dito pelo não dito. E... e foi feito com anuência do reitor, na época. Então, eu fui um dos alunos que fui prejudicado. Mas, eu fui chamado, em segunda opção, no curso de Física, né. Que eu nem sabia que era magistério. Entrei no curso, comecei a frequentar o curso e comecei a gostar. E, também, quando eu comecei a assistir as disciplinas pedagógicas, eu comecei a me encontrar como professor, aí que eu descobri que, realmente, eu poderia ser um professor. E aí eu continuei o curso, gostei do curso e fui até o fim e digo “Aí está meu destino, o meu caminho”.

Então, indaguei sobre como o curso de graduação – Física Licenciatura Plena – contribuiu para a sua prática como professor. A resposta que obtive foi:

O curso, na época em que eu estava fazendo, os professores que eu tive, eu posso dizer que foram excelentes. E sempre nos motivaram a ser bons profissionais. Isso eles nos cobravam o tempo inteiro, né. Então, acho que essa é a grande virtude do curso de Física da Universidade, do quadro de professores daquela época foi essa aí.

Quando perguntei a ele sobre como se sentia enquanto professor no início de sua carreira e como se sente hoje, respondeu-me que:

Não, eu não vejo diferença nenhuma. Eu acho que me identifiquei com o magistério, naquela época, e quando eu recebi as orientações das matérias pedagógicas, que a gente vai conhecendo teorias pedagógicas e a prática pedagógica, que me auxiliou bastante, aí eu me encontrei. Aí eu segui uma corrente, inclusive, pedagógica que na época era de Jean Piaget. E eu sempre tive muita admiração por... por essa corrente pedagógica. Que é ... que é uma corrente bem democrática, bem liberal. E eu sempre tive espírito democrático, liberal, e até hoje, procuro manter. Então, me identifiquei bem. Dentro do limite do meu conhecimento me considero um bom professor.

Quando questionei sobre o que o Seu Casmurro pensava que era um bom e um mau professor, disse:

Eu acho que ser um bom professor é, antes de mais nada, dar exemplos. Então, eu sempre procurei mostrar pro meu aluno que... não adianta eu pregar respeito, se eu não tenho respeito, não é. Então, é valorizar a dignidade das pessoas, do ser humano. Não achar que se a gente está na frente de alguém e a gente tem mais conhecimento, se impor por esse conhecimento. Acho que conhecimento não é uma arma. Eu acho que o professor tem que respeitar o ser humano como ele é e entender, fazer com que ele se motive pra aprender, né. Então, eu me acho um bom professor, porque eu procuro fazer essas práticas pedagógicas. Mau professor é aquele que não está preocupado com o destino do aluno, né. Aquele que joga a matéria, o conteúdo sem muita explicação, se o aluno procura ele se nega ou fica indiferente a ignorância do aluno, que está querendo saber, quer aprender. Eu acho que quando o aluno quer

aprender a gente tem... não pode negar nunca. É como médico, não pode nunca, abrir mão do seu dever.

Então, quando interroguei o Seu Casmurro sobre as alegrias ou vantagens de ser professor, rapidamente recebi como resposta que:

Alegrias são, justamente, a gente saber que o aluno aprendeu com a gente e reconhece que ele aprendeu. Isso pra gente é uma vitória, né. Porque ele encontra a gente na rua e cumprimenta e diz “Ó, o Senhor foi meu professor, hoje eu estou numa profissão porque eu fui seu aluno, eu aprendi muito com o Senhor”. Então, alegrias da profissão. Isso eu tenho recebido, olha, diariamente. Até hoje, eu tenho recebido isso, por isso que eu me acho um bom professor, justamente, porque eu tenho reconhecimento dos alunos.

Porém, quando indaguei-o sobre as frustrações de ser professor, ele ressaltou apenas uma:

Uma das frustrações é o salário, né. Que a gente se sente sempre humilhado com o salário, não podendo avançar no conhecimento, a gente poderia ser um professor muuuito melhor com muito mais recursos tanto material como até recurso humano, melhorar a qualidade humana, mas o salário não compensa, não oferece essa oportunidade.

Quando ele concluiu essa resposta, perguntei-lhe se era somente essa frustração e ele respondeu-me: “Somente”. Indaguei, então, se ele não fosse professor o que ele seria ou o que ele gostaria de ser. E aí, a resposta que recebi demonstra a sua identidade profissional como professor muito bem definida, pois falou-me: “Bom, a minha idéia era ser engenheiro eletrônico. Essa era... esse era o meu grande sonho”. Perguntei-lhe, então, se

continuava sendo, ao que me respondeu:

Atualmente, não. Não tenho nenhum interesse em fazer outro curso superior ou... agora, eu sempre procuro me aprimorar em eletrônica, que é a parte que eu mais gosto da Física. Se precisar de eletrônica, estou no meu chão.

Continuei questionando, conforme o roteiro da entrevista, em relação ao que ele achava que os filhos pensavam da sua profissão:

Eu creio que, no fundo, às vezes eles fazem uma crítica, né. Uma crítica no sentido da realidade financeira do professor, mas como professor eu tenho a impressão que eles admiram. Acham que é uma profissão muito digna, uma das mais respeitadas, inclusive.

Perguntei-lhe o que ele pensava sobre um dos seus filhos seguir a profissão docente:

Eu acho que se for escolha dele, tem que seguir, né. Às vezes, o meu filho fala em ser professor, a filha não comenta. A gente não discute esse assunto, porque eu sempre deixei livre escolha deles. A profissão que eles abraçarem eu vou respeitar. Agora, meu filho tem falado, às vezes, em ser professor. Por que? Porque ele tem uma certa admiração. E se ele for, vai ser ótimo.

Então, quase finalizando a entrevista, indaguei-lhe o que ele pensava da L. não seguir a sua profissão e da sua esposa:

Eu acho que porque ela sente que ela tem uma vocação pro lado da área médica, né. E não ensinar, mas a

pesquisa. Eu vejo que ela gosta muito é da pesquisa. Que ela é assim uma pessoa um pouco solitária e, geralmente, pessoa que é assim, solitária e um pouco independente, ela se mostra bastante independente, dona de si mesma, são pessoas que servem pra pesquisa. E ela gosta muito da área médica, então eu tenho a impressão de que ela ainda vai seguir esse caminho aí.

Seu Casmurro finalizou a entrevista dizendo que:

Eu acho que pra ser professor tem que ter vocação, ele tem que ter uma paciência pra lidar diretamente com o ser humano, tem que estar se comunicando com o ser humano, ter paciência, aturar até as faltas de vontade, às vezes, daquele que está na frente e motivar também. Então, são coisas que a pessoa... tem que ter essa criatividade como professor. E se a pessoa não se sente capaz de desenvolver esse lado, tem que partir praquilo que tem vontade, então é o caso da L.

Depois de realizadas as entrevistas, entrei em contato com a família por telefone, para levar as transcrições e solicitar a autorização para publicação e divulgação. Ao telefone mesmo, Dona M. contou-me uma novidade. Como a família passava por dificuldades financeiras, devido também a doença de um parente próximo que acabou falecendo no início do ano, Seu Casmurro concluiu que não teria condições financeiras de custear um cursinho pré-vestibular para a L.. Isso chateou muito toda a família, principalmente, a filha.

A única solução que a Dona M. “encontrou” foi de sugerir a filha, L., dar aulas particulares, já que ela já possuía o Ensino Médio completo, a procura pelas aulas era enorme, ainda mais no segundo semestre do ano. Dona M. contou quantos alunos ela precisaria ter para poder pagar as prestações do

cursinho e, na mesma manhã em que teve a idéia, chegou um novo aluno. L. está dando aula particular para três alunos em casa e como a mãe. Foi a alternativa que restou. Dar aulas durante o dia e freqüentar o cursinho pré-vestibular à noite.

7.2 A segunda família

Como combinado por telefone, o primeiro encontro com a segunda família foi na manhã do dia 3 de julho de 2003. Fui recebida pela filha do casal – V. (Filha II) – e logo tratamos de colocar as conversas em dia. Sem muita demora, a mãe – Dona C. (Mãe II), da segunda família, prontificou-se a dar início à entrevista, pois havia esquecido e marcado um outro compromisso na mesma manhã. Ficamos a sós e iniciamos a nossa conversa.

7.2.1 Dona C.

Durante toda a entrevista, com respostas bem pausadas, reconheci na Dona C. o mesmo olhar triste, cansado e desanimado que eu vejo na minha mãe. Cabe lembrar que ambas atuam como professoras na mesma instituição. Percebi tamanho desânimo que, em vários momentos da entrevista, notei que seus olhos não tinham mais um brilho e, se brilharam, foi porque se encheram de lágrimas.

Iniciei a entrevista, perguntando quais eram as lembranças dos seus primeiros anos como aluna na escola e de seus primeiros professores:

Bom, eu estudei no Patronato, que se chamava Escola Antônio Alves Ramos antes, e eu me lembro que a gente morava na granja grande, né, que era nossa... e pra mim vir estudar, a gente vinha de cavalo ou vinha de carroça, porque, naquela época, não tinha carro. Depois, eu vim estudar no Olavo Bilac, eu fiz todo o primário (...) e o ginásio e me lembro de algumas professoras, que depois de... de 40 anos eu encontrei uma em uma data muito triste pra mim, mas ela era amiga da gente, e conversamos muito. Mas são boas as lembranças que eu tenho da escola. Mas me lembro muito mais daqueles professores que me exigiram muito, porque era autoritário, que era ... que exigia muito do que de outros, tem outros que não me lembro mesmo.

Questionei-a sobre como se deu a escolha pela profissão docente:

(Silêncio) Bom, eu me lembro que eu estava na oitava série e decidi fazer o Normal, mas nem pensando... *(curto silêncio)*. De repente, sim de pensar naquela professora que era... inteligente, né. Mas, assim não tenho lembrança de... *(outra pausa)*. Acho que como a gente brincava tanto de ser professora, que eu acho que foi isso que me levou.

Perguntei-lhe como ela via ou sentia ser professora no início da sua carreira:

Bom, eu comecei muito tarde, (...), porque eu me formei, né. Aí, casei e como nós viajamos muito, mudamos muito de lugares, eu não tinha trabalhado. Aí, eu tive a minha filha R. *(que é a filha mais velha do casal)*, que era muito doente. Então, eu decidi que não ia trabalhar, que ia cuidar dela, porque ela merecia um cuidado muito especial. E depois, soube dum concurso que ia ter, fiz o concurso, né. Fiz o concurso, deixa ver *(ficou um*

instante pensativa), em setenta e poucos, demorou anos pra eu ser chamada quando menos eu espero, eles me chamaram pra trabalhar. Mas, também acho não pensava mais em ser professora, em... em dar aula. Não pensava porque (*breve silêncio*)... já estava esquecido aquilo, porque a gente viajava muito, o F. (*marido*) viajava muito, e eu tinha que ficar com os filhos.

Como Dona C. falou-me que iniciou a trabalhar muito depois de terminar a sua formação, indaguei-lhe sobre o início de seu trabalho como professora, mesmo depois de muitos anos formada. A sua resposta revelou, também, a precariedade dos cursos de formação e a problemática da dicotomia entre a teoria e prática:

Bom, quando me chamaram eu, como eu achava que não ia assumir, me ofereceram uma escola em Arroio Grande eu disse que não ia. Não ia porque achava difícil, não ia ir. E aí, “Quem sabe a senhora não vê uma escola”... não sei se estavam precisando de professor, eu acredito que não. Aí, eu escolhi essa escola aqui em cima a Naura Teixeira. E quando eu cheguei na escola, já cheguei no outro dia assumi, né. Quando eu assumi, uma professora que tava na classe saiu para que eu assumisse. Não tinha de fato vaga. Mas como acho que foi uma exigência (...) que as pessoas que tivessem passado em Concurso assumissem, aí eu assumi. Mas foi... os primeiros dias, os primeiros dias foram muito difíceis, porque a clientela era completamente desvinculada da realidade. Eu tomei um choque quando eu soube que tinha merenda pras crianças, porque eu não sabia disso. Não sabia que eles tomavam sopa e tomavam leite pra mim isso aí é... não imaginava isso. E era uma clientela pobre, muuuito pobre. Crianças que comiam só na escola, tanto é que eles tomavam café da manhã e depois no almoço. Pra te dizer, eu no meu curso de magistério e Estudos Sociais eu nunca tinha mexido no mimeógrafo. Quer dizer, não fui preparada pra..., porque

quando eu fiz o meu estágio a gente fazia prova no quadro e os alunos copiavam. Mesma coisa quando eu fui aluna., né. Então, eu não fui preparada assim ou porque também eu me formei eu demorei anos pra trabalhar pode ter sido isso. Mas, em tecnologias (*risos*) naquela época eu não sabia mexe em nada, nada, nada. (...) Quanto a conhecimento (*breve silêncio*) pelo menos nos Estudos Sociais, nos Estudos Sociais eu tive ótimo conhecimento. Eu, mesmo tendo filhos, eu fui esforçada e tudo. Agora, em conhecimento foi muito bom. Agora, pra prática... (*fazendo “não” com a cabeça*). Até quando eu fiz estágio de Estudos Sociais, eu fiz em uma escola em que todos os alunos considerados “mal-elemento” entre aspas estavam naquela escola, que era a antiga Hugo Taylor. Então, a Universidade assumiu todas as turmas daquela escola, só com estagiários. Então, tu imagina, um quadro daqueles, os alunos se tornando professores e não tinha ninguém responsável, né. Era a Universidade com os professores com suas práticas que no fim levava aquela escola com os professores. Mas, não quanto a conhecimento não posso me queixar, tive... adquiri conhecimentos. Agora pra prática... nenhuma.

Perguntei-lhe, então, como a Dona C. definiria um bom e um mau professor:

(*Breve silêncio*). Um bom professor. Bom, acho que a atualização é importantíssimo, ter segurança nos conteúdos, na matéria que vai ser trabalhada, criativo e acho que tem que ser um professor... enérgico. Acho que a gente tem que dá carinho, tem que dá atenção, mas não pode, não pode... deixar muito, muito liberal, tem que... (*O mau professor*) Ah, o antiquadro, que tem insegurança em passar o conteúdo, muito assim amigão de aluno. Claro que eu como eu trabalhei muitos anos com Ensino Médio, trabalhei também no Ensino Fundamental até a quarta, de quinta a oitava e agora tinha

voltado pro Ensino Fundamental, né, a gente consegue fazer bem uma diferença entre as fases. Acho que nós do Ensino Fundamental ... podemos ter um pouco mais assim, como é que eu vou te dizer, mais mãe das crianças do que, porque depois eles abusam muito. Se não for muito enérgico (...).

Questionei, então, sobre como ela se sentia, se pensava ou se imaginava ser professora até hoje. E percebi um enorme desânimo:

(Longo silêncio). Bom, todo dia a gente está vivendo, né, todo dia a gente está aprendendo, está se ... se reformulando, tentando fazer coisas novas que, às vezes, não dão certo, mas eu ... só aprendi, embora um pouco desmotivada por todo contexto escolar, não só pelo contexto, mas pelo salário, de como a gente trabalha, sacrifício, mas acho que mais pelo contexto da nossa escola. É completamente autoritário, tua mãe deve sabe bem isso. E eu estou pensando até o ano que vem largar. Acho que não tem... não tem... a não ser os alunos que agora eu estou com EJA (*Educação de Jovens e Adultos*) são pouquíssimos. Eu sei que eles estão ali não só pra aprender a tomar um ônibus, escrever um bilhete, ler, mas que estão ali também pelo convívio, pra saí de casa, conversar com gente diferente, né. Eu aprendi muito, coisas que eu fiz no início, embora quando eu assumi eu já... já tinha 30 anos, né. Mas, que eu mudei muito e melhorei muito essa minha questão profissional.

Curiosa, perguntei-lhe se ela iria “largar” e solicitar a aposentadoria. E obtive uma triste resposta:

Nem tenho tempo de pedir a aposentadoria. Não tenho. Como agora vai mudar de novo (*O Plano da Previdência*). E eu sempre, desde que eu assumi, eu

sempre tive turma, e peguei a Coordenação há alguns anos atrás, e atrasou mais ainda. Agora com a mudança da reforma, né. Não. Largar mesmo. Largar, porque não vou trabalhar até 65 anos, acho que não tenho condições. Acho que largo ano que vem ou no outro eu largo.

No meio desse contexto todo, fiquei meio sem jeito, mas perguntei-lhe quais seriam as alegrias de ser professor:

(*Silêncio*). Bom, uma é a convivência com os alunos e também com os colegas, né. Às vezes, a gente sai meio brava, meio irritada com alguma coisa, mas é muito importante, acho que tem muito mais alegrias, o convívio com os alunos, com os colegas é o que diferencia. Eu acho que isso aí é a melhor coisa. É muito importante o convívio. Agora eu me sinto muito assim isolada, porque eu passei a trabalhar à noite. E à noite está todo mundo ali pra... entra pra sua aula e sai, não é como a gente quando trabalha com séries iniciais, que a gente se reúne mais, tem reunião, se briga mais, né, mas é muito bom. Cria um vínculo. A gente se telefona, se encontra aqui, conversa. E com essa... nesse turno que eu estou a gente é mais um.

Indaguei-lhe sobre as frustrações de ser professor e ela concordou comigo que a mudança de turno, neste ano letivo, foi uma das desvantagens entre outras, como: “É. E o contexto lá da escola que se tu perguntar... a maioria dos professores lá não está contente com esse contexto”. Perguntei-lhe, então, como era esse contexto? Ao que Dona C. respondeu-me: “É um autoritarismo, (*risos*) tu deve saber pela tua mãe, é... um horror! Todo mundo sabe. Eu estou só esperando chegar o fim do ano”.

Segui a entrevista, questionando que, se não fosse professora, o que ela seria:

O que que eu seria? Ah, eu acho que eu seria dona de casa. (*Risos*). Acho que eu seria só dona de casa, que nós moramos na Espanha, nós passamos quatro anos lá, mas eu era dona-de-casa e tava fazendo doutorado. Mas eu gosto muito de ficar em casa e (...) fazer “n” coisas que eu faço.

Perguntei-lhe o que ela achava que os seus filhos pensavam de sua profissão de docente:

(*Silêncio*) Olha, quando eu comecei a trabalhar a R. (*filha mais velha*) já tinha... (*breve silêncio*) acho que uns quatro anos. Eu acho que eles não sofreram, assim, aquilo os dois (*a filha mais velha e o filho do meio*) aquilo de filho de professor, porque eles já estavam grandes, mas a V. (*filha mais nova*) sofreu, porque quando eu tinha que dá aula, eu tinha que levar na escolinha porque eu não tinha empregada em casa, (...) mas eu acho que eles não tem nada assim traumático, porque tem filhos de professores que a mãe tinha que saí deixava com qualquer um desde nenezinho, quer dizer, os meus não sofreram isso. Eu acho que eles (*breve silêncio*) eles me viram trabalhando noite a dentro, levantando de madrugada pra preparar prova. Quando eu trabalhava no Ensino Médio eu tinha 12 turmas. E até eu estava comentando esses dias com a V. (*filha mais nova*) que eu fazia as provas... que eu tinha 12 turmas de primeiro ano e eu tinha que fazer provas diferentes. Como que eu fazia provas diferentes? A mão. Porque eu não podia dar a mesma prova pra todas as turmas. Então, eu fazia 12 provas diferentes, trocando o lugar das questões e trocando questões também, né. E agora tem a facilidade do computador, né, tu pode fazer uma prova e mudar as questões, né. E eu me lembro que eu tinha que fazer isso madrugada a dentro, eu trabalhava 40 horas, né. Mas, eu acho que eles devem... (*breve silêncio*). Acho

que eles acham importante a profissão. Eu não fui menos mãe pra eles sendo professora, acho que eles não tiveram prejuízos nenhum.

Indaguei-lhe o que ela pensava e imaginava de ver a V. se tornando professora:

Pra te dizer eu não... quando ela disse que ia fazer Espanhol (*Letras/Espanhol*) eu não pensei nela professora. Eu achei que iria pra outro... iria fazer outras coisas: tradutora, trabalhar em empresa como secretária bilingüi. Mas, aí a gente vê que, infelizmente, o mercado de trabalho está... Ela estudou uma licenciatura e a gente apoiou. Fico assim muito apreensiva, porque na carreira tu tem muitas coisas que não dão certo. Se tu vai pensar, é aluno mal-educado, é grosseria, é autoritarismo de... de direções, são... problemas com os pais, e a gente está ali pra receber de todos os lados, né. Acho que... que (*breve silêncio*) salário também de professor não... é muito digno. Do governo, do estado e coisa é um salário muito baixo que se tu não tiver um outro apoio, tu não se mantém. Gostaria que ela trabalhasse numa Universidade, mas também a cobrança de uma Universidade Particular é um horror, quando tu acha que está bem, tu já está fora. Então, embora, esse salário baixo de... de ordem do governo eu acho que é o ideal, pelo menos tu tem plano de saúde que é muito importante. Mas, assim, de início eu não pensava de vê a V. quatro anos depois (*depois do Curso de Licenciatura*) com um montão de coisas, e não pará nunca e prepara aula e reunião. Nisso eu não pensava e agora que vejo que ela fica envolvida eu até comentei pra ela assim; “Minha filha, te põe no lugar de uma pessoa casada, com filhos e em que tu não pudesse ter empregada como seria a tua vida?”. Né, porque eu quando tinha empregada, eu podia ter. O salário do magistério pra mim, no início, foi “Ah, que bom que veio, né”. Não dependia. Mas, então eu digo, se põe no lugar de 90% do professorado. Como

seriam as suas aulas? Seriam como a de milhares de pessoas: feita de qualquer jeito, de qualquer maneira, sem computador, sem ler revistas. Eu, ali no colégio, ali tem gente que não assina revista e nem jornal. Então eu digo pra ela e ela “Ah, mãe eu não saberia como fazer”. Aí eu digo, então te põe no lugar de quase 99% ou 90% do professorado estadual, que não... tem que ser professora, dona de casa, mãe e tudo. É cobrança, cobrança diariamente. Ainda mais agora, que (...) tu tem que fazer um curso superior pra ter um diploma pra vê se consegue um emprego, nem um emprego melhor, né?

Então, finalizei a entrevista perguntando que profissional ela imaginava ou pensava ser a sua filha V.:

Eu acho, pelo que eu vejo, dela e pelo que as pessoas me disseram (...) ela está se encaminhando pra ser uma boa profissional e, de repente, uma ótima. É só ela ter condições de ir adiante. Porque, de repente, se não crescer não tem condições, não pode. E eu gostaria que ela fosse, já que ela está nessa profissão, que ela fosse a melhor profissional, que ela se empenhasse em fazer sempre o melhor. Com certeza, enquanto eu puder, eu vou estar na retaguarda ajudando. (*Risos*).

7.2.2 Seu F.

Assim que eu e Dona C. encerramos nossa conversa, aguardei a vinda do Seu F. (Pai II). Eu não o conhecia pessoalmente, só pelas conversas dos meus pais, que o encontravam em uma festa e outra. Depois de nossa conversa, além de conhecê-lo melhor, passei a admirá-lo muito, pois sua fala me passou um sentimento de uma pessoa serena, equilibrada e que uma parte importante dela, se não todo o seu ser, é o de professor.

Iniciei nossa conversava falando um pouco sobre o meu projeto e meus objetivos. E, em seguida, proponho o início na gravação. Então, perguntei ao Seu F. sobre as lembranças dos seus primeiros anos na escola e de seus primeiros professores:

Ah, minhas lembranças como aluno são muito boas. (...) Eu lembro dos primeiros dias na escola como, como novidade, como (...) descoberta de novos desafios. Tem, tem muito boas lembranças. Eu consigo lembrar dos meus primeiros dias de aula no primeiro grau, das professoras. Eu reconheço minha primeira professora na rua, então me faz bem sempre que posso chegar perto e abraço e cumprimento. E sempre estudei com bastante motivação, com bastante... sempre gostei muito de estudar. E não me lembro assim de ter... de ter enfrentado os problemas mais sérios, de te preocupado meu pai e minha mãe com meus deveres. Eu sempre cuidava disso, meu pai sempre falava isso, porque se tu está num caminho (...) então eu sempre levei isso como atividade muito prazerosa. As lembranças que eu tenho de todos os meus anos na escola (...) sempre foram boas. Acho que como aluno eu me dei bem. Eu lembro dos meus primeiros professores primeiro (...) porque, na verdade, eu admirava forma deles lidarem coma turma, né. Eu acho que eu tive alguns professores bons. Vivendo em Santa Maria são pessoas que fizeram nome como professores aqui, não todos, mas alguns deles. E olha, com raras exceções, de alguns professores menos responsáveis, eu tenho lembranças deles sempre como exemplo, né. São pessoas responsáveis, que se esforçavam muito e que (...) doavam muito, aprendi muito. Sempre tive com eles uma boa relação. Isso eu lembro bem. Eu, às vezes, encontro alguns, reencontrei alguns na faculdade depois, porque também se qualificaram melhor indo pra Universidade, enfim, até hoje quando eu encontro um professor eu tenho uma reação positiva. Nada de... de dobrar a esquina porque “lá

vem um professor meu, vou fugir”, não. Ao contrário, eu procuro nem sempre mas, às vezes, me identificar ou pelo menos dizer (...) “Fui seu aluno, talvez com certeza o senhor não vai lembrar de mim, mas lembro disso ou daquilo, foste um bom professor”, porque eu acho que é uma... me deram coisas que nenhuma outra pessoa me deu. Então, a minha, minha recordação com os primeiros professores são muito boas.

Questionei, então, como se deu a escolha pelo magistério, já que sua formação inicial era Agronomia:

Pois é, apesar de toda essa relação boa com os professores, eu nunca pensei em ser professor e nunca trabalhei. (...) Meus sonhos assim, até aqueles que a gente abandona depois que passa o tempo, porque são aqueles da fase da adolescência eram mais outras coisas, era mais Engenharia, passei por aquela da aviação quando era, como a maioria dos jovens passam, passei acho que levei aquilo um pouco mais a sério, depois abandonei, andei por outras áreas, mas como professor nunca me vi. E acabei caindo no magistério, porque o meu primeiro emprego tinha a ver com a educação, não diretamente com o magistério, né, na parte de escola técnica de agricultura, não diretamente com escola, mas indiretamente. Depois, em 81, eu tive uma equipe de 10 pessoas que trabalhavam como construtor técnico e eu acabei me refugiando numa escola. E eu não quis mais trabalhar com a equipe que eu trabalhava, uma equipe técnica, e como não tinha outra alternativa de saída de onde eu tava, eu escolhi ir pra uma escola agrícola. E virei professor de um dia pro outro, apesar de eu estar trabalhando com planejamento de escola, mas um planejamento até técnicopedagógicos. Teve uma proposta chamada escola fazenda que associava a produção da escola com as matérias técnicas que eles tinham no currículo. Então, a gente procurava fazer,

estudar e propor uma forma de integrar essas coisas, que o professor... o professor de agricultura fosse responsável pela lavoura da escola, produz, mas ao mesmo tempo ao produzir ele ensinasse os alunos, que fizesse da lavoura a parte externa da sua sala de aula. Só que... em frente aluno mesmo eu não tinha nenhuma experiência assim. Aí eu virei professor meio improvisado. E fui pra uma escola a primeira aula eu não consegui. Claro que eu procurei desenvolver, eu fui dá aula de Culturas Técnicas como eles chamavam. E eu procurei desenvolver mais... mais essa parte que eu conhecia. Mas, aí, aos poucos eu tendo que me interar de outras questões mais pedagógicas, porque eu virei um professor. E fui fazer cursos logo que... lá onde eu trabalhava eles tinham recursos pra fazer esses cursos de capacitação dos professores, qualificação dos professores pra trabalhar nessa proposta de Escola – extensão. E, então, eu acabei fazendo Complementação Pedagógica, chamado de Esquema I e II. E, logo em seguida, eu virei professor desses esquemas, porque eu fiz o curso e, na verdade, o primeiro curso que foi dado foi com a faculdade de Filosofia e Ciências de Araraquara. E o curso foi assim quase uma meia formação pedagógica, foi mais que um Esquema I, que depois a gente lecionava. Nós tínhamos uma boa complementação pedagógica era o pessoal que trabalhava com a parte técnica. E a partir daí, passei a fazer parte de uma equipe que passou a promover vários cursos no Estado de São Paulo pra qualificar toda a rede de professores dessas escolas técnicas. Eles tinham uns objetivos bem ousados. Então, logo em seguida, eu virei professor de professores! Sendo que eu tinha pouco experiência ainda como professor. E, a partir dali eu nunca mais deixei, né, até porque dali eu recebi convite pra vim pra Santa Maria, pra Universidade, porque aqui eles tinham programa semelhante com as escolas técnicas. Eu voltei pra cá e comecei a trabalhar com as escolas técnicas. Segui trabalhando mas aqui, implantando aquele mesmo sistema que já estava aqui, tinha um financiamento internacional pra isso. E assim

bem, por estar em um departamento que também tinha essa atribuição de... de oferecer disciplinas também pra graduação, eu passei a freqüentar com um grupo que trabalhava a disciplina de Extensão Rural, comecei a dar algumas aulas com um foco mais pedagógico da ação do agrônomo no campo, essas coisas, e acabei entrando na equipe, depois larguei o trabalho com as escolas técnicas. E virei professor universitário assim, também. Aí, logo em seguida, depois de ser professor universitário, eu fui fazer concurso. Eu tinha um contrato pelo convênio internacional. Aí, eu fiz concurso, aí partir daí, eu virei professor universitário concursado. Mas, é bastante interessante assim logo que a gente entra na Universidade, pelo menos no Centro de Ciências Rurais, eles te convidam, insistem no convite pra ti fazer um curso de... Metodologia do Ensino Superior, como eles chamam, que é muito importante e necessário pra quem entra que vem de uma faculdade que sobre esse assunto não tem nada a ver. Tu fez Pedagogia, tu vai lecionar, mas às vezes não é o caso. Eu fui fazer esse curso e lembro... aí que eu senti como foi importante a minha formação anterior, porque, em seguida, eu fiquei em um patamar mais próximo do professor do que dos meus colegas alunos. E eu estava bem claro, porque reforçava assim todo o trabalho que eu tinha feito fora (*em São Paulo*). Até a professora dizia “onde eu tinha esses conhecimentos, porque eu era um agrônomo que nem os outros, com cara de agrônomo”. Bom aí, eu contei a minha história “não, eu venho, desde que comecei a trabalhar, eu comecei a deixar um pouco de lado todo meu conhecimento agrônomo e a ampliar, cada vez mais, mesmo extraclasse assim meus conhecimentos em Pedagogia, Sociologia, até Psicologia. Nas áreas humanas. E a minha parte técnica, com certeza, ficou bastante prejudicada em função disso, porque como eu... eu resolvi isso mais tarde? Eu mais me especializei em aspectos de sociologia rural, da cooperação, da modernização no campo, essas coisas assim mais, sócioeconômico, mais pro lado do trabalho do homem no

campo e não da tecnologia que se aplica ao campo.

Continuei a entrevista indagando como se sentia ou se ele se via professor no início de sua carreira:

Bom, no início da minha carreira, até pela a gente revendo a história de como eu entrei, eu acho que eu fui um professor assim meio improvisado, meio afoito, meio... (*risos*) entusiasmado, às vezes, né, com a oportunidade, né, diante de um grupo. Acho que foi por aí. Mas, logo em seguida, como eu comecei a trabalhar com um grupo de professores logo a frente, é... eu me sentia de duas formas. Primeiro, assim, eu tinha um conhecimento que aquele grupo que eu trabalhava não tinha e eu julgava importante que eles também tivessem, portanto meu trabalho era executado numa forma mais responsável possível pra cumprir com essa... eu achava que isso era uma missão que eu tinha (...).

Quando falei em estar aposentado, rapidamente, Seu F. comentou:

É, eu estou aposentado, mas com um certo assim... como eu me senti como professor, eu acho que a gente não deixa de se sentir professor, eu saio, eu sou conhecido como professor. As pessoas me abanam, me cumprimentam, mas ainda me chamam de professor. Me procuram aqui em casa pra ir lá participar de uma... um debate essa semana, tem orientador, orientandos que vem aqui em casa e a gente orienta. Então, é engraçado isso, (...). Acho que eu disse pra ti professor aposentado, porque identifica bem, mas quando me perguntam eu não digo “Estou jubilado” acho importante isso “sou professor e vou morrer professor”.

Depois de ouvir essa fala, reformulei a minha pergunta e questionei

como ele se sentia hoje como professor, não no final de sua carreira, mas sim hoje:

(*Breve silêncio*). Bom, acho que eu... um professor, assim ó, que superou (...) suas limitações ou parte delas com muito trabalho pessoal, com professores, com muitas horas de sono perdidas, vejo... vi depois meus filhos repetirem isso estudando. Mas (...) eu depois de formado, foi aí que eu perdi mais horas de sono ganhando outras coisas, mas é.. e... sempre procurei, sempre me cobrei muito, isso é um probleminha. Então, eu nunca esperei que houvesse uma avaliação no Centro de Ciências Rurais pra dizer se eu era bom professor ou não. Eu quando surgiu no CCR a avaliação do professor pelo aluno, eu fazia na minha disciplina por minha conta, calculava os dados que eu analisava, no departamento pra eles não interessava isso, o que interessava eram outras coisas. Eu fazia isso há uns seis anos antes. (...) Mas, acho que fui um professor que eu procurei inventar e criar. E na pós-graduação também eu tentei fazer isso. E lembro assim que, no momento em que eu tentei fazer isso, eu me dei muito bem como professor, mas recentemente eu tive... os primeiros problemas que eu tive como professor em termos de graduação eu tive no fim da minha carreira. Eu saí, tive fora um tempo, fazendo doutorado, voltei. Voltei a dar aula na pós-graduação, voltei a dar aula na graduação e aí, por questões internas do meu departamento eu fui dar aula pros primeiros semestres, pro pessoal que está entrando. E aí o choque foi grande. (*Breve Silêncio*) Eu encontrei uma turma que... mais irresponsável (...), até pela sua própria situação de universitários, que tinham acabado de ingressar na Universidade. Uma turma muito nova, com um comportamento muito infantil e lidei com isso da melhor maneira possível, mas me causou um *estress*. Eu me estressei. Pela primeira vez acho como professor, eu me estressei.

Quando perguntei quais eram as frustrações de ser professor, Seu F. lembrou que voltar a dar aula para os primeiros anos da graduação de um curso foi uma grande decepção:

Acho que quando tu não tem do aluno o retorno. Acho que o principal, a principal vantagem que tu tem eu acho que vem do aluno, porque é mesmo possível se realizar quando tu consegue fazer uma subir um degrau. Agora quando tu não consegue isso é brabo. A outra, não tenho dúvida, que é a questão salarial, junto com isso vem o reconhecimento. O professor tem um tipo de reconhecimento público, social, de professor e tal, mas ele é meio falso. Professor ele é valorizado até por ali. Porque é impossível valorizar um professor que trabalha na rede do estado ganhando o que ganha, sem dúvida nenhuma. E a sociedade valoriza por um lado, mas cobra muito do professor (...).

Quando questioneei sobre o que era ser um bom professor:

É. Eu acho que fica meio difícil de definir. Mas, eu acho que um bom professor ele tem que... ele tem que ser profissional. Hoje não se admite mais que um professor não tenha se preparado pra ser. Eu acho que eu... como eu virei professor era uma coisa na época que eu estava vivendo, mas não fiquei parado. Eu acho que um professor ele tem que... ele tem que ter uma certa... (...) O que eu acho que seja um bom professor: que hoje tem que ter preparação profissional, e um profissional tem que ter qualificação, tem que se formar professor, ele tem que ter... algo de vocação também, pra trata com os alunos.

E um mau professor:

Mas agora eu precisava ter uma experiência melhor com maus professores pra poder definir. É. Não sei. Não saberia te definir um mau professor. Mas, acho que é aquele professor que não... que não tem preocupação com o tipo de aprendizagem que ele proporciona, nem se os alunos estão aprendendo ou não, é aquele professor que se preocupa meramente a ensinar no sentido de transmissão de conteúdo. Aí nós teremos um mau professor, a preocupação é estar, agora não está interessando se houve aprendizagem ou não “cumprir a minha tarefa no momento em que eu transferi o conteúdo que eu tenho aqui (...) pro quadro”. Se os alunos copiaram e entenderam isso já outro problema. Aí... tem exemplos... lembro de alguns professores, agora, famosos e que a gente encontrou pela minha vida que... (...) O quê que ele (*o mau professor*) fazia? Ele não se comunicava contigo jamais. Ele entrava e despejava o conteúdo de forma arrogante, prepotente, né, “eu sei tudo, vocês não sabem nada”. Alguns professores, poucos, mas eu encontrei de... que diziam isso na frente do aluno no primeiro dia aula: “Eu sei tudo, sou um doutor no assunto e vocês não sabem nada e, portanto, vocês vão gramá muito e, possivelmente, alguns passarão. O resto vai ser tudo reprovado, porque vocês são um bando de idiota”. Sem exagerar, isso eu ouvi de alguns professores. Agora, eu lembrei de alguns maus. Esses são maus professores! Professor recalcado, mau formado, com sérios problemas pessoais. Esse é uma... uma atitude que lembra grande parte dos maus professores são pessoas mau-resolvidas como indivíduo. Um ser social. Aí caem no magistério, não sei por quê? E aí passa pros alunos a sua revolta, a sua inconformidade, a sua... O problema do professor é o dia-a-dia e se transformou em pessoas em que o pessoal tem dificuldade de aprovar em disciplinas.

Comentei com ele, se o curso de graduação não havia contribuído muito para sua formação docente, como os outros cursos contribuíram:

O curso de graduação, nada. O curso de Agronomia não ajudou em nada. Não tem essa proposta, né. Não tinha. Depois sim, eu fiz alguns cursos de especialização que eram até direcionados pra isso (*para a formação de professores*) e que me ajudaram muito. Quando eu fiz o meu mestrado, eu já era uma pessoa muito preocupada com isso e já tinha... já tinha trabalhado um pouco e (...) era um mestrado direcionado pra isso (*ser professor*). Era um Mestrado em Educação Agrícola. Então, (...) foi uma seqüência. E, já no Doutorado, já mais tarde, (...) mesmo assim ajudou bastante. Eu trabalhei com professores lá da Universidade e que nos viam, porque a maioria que estava lá (*no Doutorado*) como professores universitários também. Então, a nossa troca foi muito importante. Então, depois da graduação, sim. Todos os cursos que eu fiz, a maioria deles, foi no sentido de... e me ajudaram, (...) com certeza. Só o da graduação não.

Então, emocionei-me com a resposta que obtive quando perguntei ao Seu F. se ele não fosse professor, o que ele seria ou gostaria de ser:

Bom, depois de tan-to tempo como professor. (*Risos*) Essa é muuito difícil, porque eu não vou voltar, assim, no tempo em que eu imaginava o que eu queria ser isso e aquilo, não. Eu... passei todo esse tempo como professor e muito ocupado que não tive essa... (*breve silêncio, perguntado a si mesmo*) que outra coisa eu gostaria de ser? Acho que isso aí indica, assim, uma... não frustração com a minha atividade, porque (...) não me preparei pra ser professor, mas depois virei professor. E que me qualifiquei um pouco mais, eu fui até o último dia preocupado em ser... em desempenha bem isso. Eu acho que seria professor também! (*Risos*).

Ao indagá-lo sobre o que ele pensava que os filhos achavam de sua profissão:

Olha, eles... (*breve silêncio*). Isso é uma coisa que a gente está vivenciado ainda. Enquanto eles estavam estudando aqui, então, eu nem sei se eles pararam pra pensar. Eles sempre me viram, estudando em casa, preparando aula, sempre me viram com muitos alunos vindo na minha casa pegando material, conversar e pedir orientação, e outra coisa que eles sempre me viram eu fazendo e sentiram isso e que afetou a vida deles foi muita ausência. Eu viajei muito, porque em toda a minha... e até depois quando eu voltei pra universidade como professor, foi dando cursos fora. Eu viajei muito. Chegou ao ponto em que quando nasceu o meu filho eu estava em Porto Rico terminando o Mestrado. Conheci ele com dois meses. Então, essa atividade ainda, além de professor, eu fui viajante. Talvez, é uma outra profissão que talvez eu me desse bem. (*Risos*). Eu viajei demais, demais. Agora, é nunca pensei em uma idéia clara e explicita deles, assim, a favor ou contra. Acho que... com o tempo aprenderam, assimilaram isso de eu ser professor, de estar sempre envolvido com os alunos e eles até brincam que meus orientandos, meus alunos da pós-graduação, alguns orientandos vinham tanto aqui em casa que eles às vezes chamavam de irmão. Eles diziam “ah, o irmão fulano”, porque eles tinham que dividir o tempo e estavam sempre aqui, né. Às vezes toca o telefone e eles dizem “ó, o mano fulano”. Mas acho assim que eles sempre, seguramente, tinham uma certa admiração pelo que eu fazia, mas nunca vi explicitamente nenhum deles se emocionar ou se entusiasmar com a profissão. Eu nunca vi isso, embora agora, mais recentemente, tenho percebido que alguns estão se encaminhando pro magistério. Bem, bem o que eles pensam, eu, na verdade, não sei.

Então, quase encerrando a entrevista perguntei-lhe o que ele pensava da possibilidade de a sua filha mais nova ser e estar se tornando professora:

Pois bem, tenho três filhos. A V. (*a filha mais nova*) já está se tornando professora. A outra filha R. (*a filha mais velha*) possivelmente está se encaminhando pra isso, concluiu o mestrado e, mais recentemente, eu percebo que ela tem uma tendência pra esse lado (*para a docência*). Coisa que acho que antes não havia se manifestado, né. A V. antes começou a faculdade. Só que a gente diz as coisas brincando e fala a verdade. Eu falava em casa que não recomendava nenhum deles que encaminhassem sua vida profissional para o magistério. Basicamente, porque depois de tudo o que eu falei tenho que dizer basicamente, porque acho que é uma profissão mau-remunerada, porque existe um esforço muito grande, que não é só sair daqui, trabalhar, voltar e ter tempo para o lazer. Ser professor compromete todo o seu tempo. Sábado e domingo passam a ser dias comuns pra professor responsável. Começa a pegar uma série de outros compromissos, começa aumentar alunos fora de hora, que não ganha pra isso, mas não deixa de fazer. Isso da profissão as pessoas não têm o reconhecimento disso, né. As horas que ele fica preparando as aulas, por isso, eu nunca dei uma palavra, eu nunca puxei pela mão e disse “vai por magistério”. E me preocupa muito hoje o que ganha um professor e que obriga o professor a fazer jornadas de dois, três empregos: em uma escola lá, em um colégio aqui. E acho que isso é muito desgastante (...). Mas, até que ponto eles estão se aproximando do magistério por influência minha e da própria mulher, somos um casal de professores. Eu não tenho isso bem claro, eu não afirmaria que foi por influência nossa, ms isso pode ser, tem coisas que não é como a gente planeja e aí nem percebe que pode ter a ver. Mas, é uma certa sur... pra mim é meio surpresa isso, porque eu não imaginava que eles iam ... evitar o magistério. Achei que não iam seguir. Tem a possibilidade de dois e, talvez quem sabe, até o terceiro (*filho*) também que já andou no (...) Mestrado andou dando aula e tal e gostou, vi comentando isso. E era imprevisto, porque ele tem a formação em Engenharia. Mas, já tem projetos de voltar

à educação. Mas, não sei. Nunca aconselhei, acho que é profissão que tem um desgaste e a remuneração. Tu pode ganhar muito mais, com certeza, em outras áreas profissionais. Mas eles estão indo pra esse lado.

Finalizei, perguntando que profissional ele imaginava estar se tornando a sua filha mais nova que já está indo para esse lado:

Ah, bom aí é uma coisa que está mais claro pra mim, né, porque eu vejo uma profissional que está preparada, é professora e fez um curso pra ser professora e está sendo no início pro nível de experiência dela, porque parece assim que ela é uma pessoa muito preocupada com o que faz, prepara, um preparo muito intenso (...) da aula, atividades diferentes. Mas que, infelizmente, passou a ter problemas por isso, porque enfrentou uma situação em que parece que os alunos querem uma coisa mais light, eles não tão a fim (...) de se empenhar muito, eles estão a fim (...) de serem aprovados, coisa que parece que ela não admite e aí eu... vejo isso. Ela está preparando a aula, pra ser a melhor aula possível, percebo que ela se prepara pra dá a melhor aula possível e os alunos reclamam da exigência dela. Claro que é um pouco da inexperiência dela que ela está levando aí. Ela é uma professora novíssima em formação. A prática que vai melhorar isso. Mas eu só reclamo que a instituição onde ela trabalha contemporiza, sinalizando pra ela (...) que ela tem que manera um pouco. E eu acho que isso... isso pode frustra um pouco a carreira dela. E se frustrar... a explicação vai ser por aí, porque eu diria que em poucos meses de experiência, ela já tenha algumas decepções assim que abalam lá a tua formação como boa professora. Mas, assim, não é importante que ela seja só boa professora, mas que ela não incomode, que eu não faça uma prova que exige do aluno e tal, querem uma prova que eles possam ter boa nota pra... “ah, vamos embora pra casa”. Acho (...) acho que frustra, não sei como ela vai trabalhar

esta questão. Mas, pra mim, acho que a formação dela de professora foi muito boa e agora ela está complementando, porque ela continua estudando, até agora, eu vi ela enfrentar isso, dessa forma, preparando a melhor aula que ela tem condições de preparar. Então, a reclamação está sendo pela forma que ela dá aula e não porque ela não tem proposta.

Depois do gravador desligado, seguimos com uma conversa muito boa. O Seu F. é uma pessoa serena, calma e humilde, por isso foi muito bom conhecê-lo. Conversamos tanto que me atrasei para pegar o ônibus e ir até Vale Vêneto, também tive que adiar a entrevista com a filha do casal, a V., para a próxima manhã.

7.2.3 V.

A entrevista com V. foi marcada para o dia 04 de julho de 2003, às 9 horas da manhã, como havíamos combinado. Após, conversamos sobre vários assuntos, antes e depois, iniciamos a realização da entrevista. Como a V. já exerce a docência em uma faculdade particular e, também, em um cursinho de línguas, ambos em Santa Maria/RS, segui o roteiro da entrevista ora o estruturado para os pais, ora o que fora estruturado para os filhos. Na verdade, essa foi a entrevista bem característica de semi-estruturada, pois conforme vinham as respostas, iam as perguntas e vice-versa.

Conforme entrevista com os demais colaboradores, iniciei a entrevista com V. perguntando-lhe sobre as lembranças de seus primeiros anos na escola como aluna e quais as lembranças de seus primeiros professores:

Bom, eu tenho lembranças desde o pré, que eu fiz no Girassol: de estar no pátio brincando, de estar assistindo filmezinho, que daí elas colocavam aquele radinho, aqueles vinil atrás, contando a historinha projetada, aquelas coisas. Ah, lembro assim, um pouco, de sentir muita insegurança quando eu estava indo pra escola. Na verdade, eu lembro assim da minha... todas as etapas, né. Desde a primeira vez que eu fui pro pré no Girassol, depois eu fui pro Coração de Maria na primeira série, segunda e terceira que eu fiquei lá. Lembro de todas as etapas. Tenho bem claro até o jeito que eu era, as minhas professoras eu lembro, tudo... Olha, eu lembro, assim, da feição delas (*professoras*), mas eu não lembro do (...) nome. Mas, eu lembro delas, assim, das que foram... sempre me atendiam, sempre estavam ali, ah... porque acho que é difícil a questão quando a criança sai de casa pra ir pra escola, a criança se sente mais insegura, tem crianças que já são mais autônomas, e essa questão de poder apoiar... Depois, eu me lembro da professora Q., que era professora da terceira série lá do Coração de Maria, que todo mundo adorava ela, porque ela era muito meiga, porque ela era muito fofa, ela era muito bonitinha, sabe, uma professora muito querida, assim. Lembro da professora da primeira série, que não tinha uma cara assim muito... Mas lembro, assim, de expressões e de feições que elas tinham, só assim.

Perguntei, então o que a fazia lembrar de bons e de maus professores. Achei interessante, porque a V. sentiu a mesma dificuldade que o pai para responder as mesmas questões:

Ah, fica difícil, né, assim, o que que... definir um bom professor. Acho que, nessa época, que tu entra na escola, eu definiria, assim, o que eu tenho como um bom professor é aquele que te dá segurança, que te passa uma segurança, que te ajuda a te desligar um pouco do teu mundo com a tua mãe, com a tua casa, né, e que te leva

pro mundo da escola, porque, no final das contas, quantas horas tu vai passar na escola, né. E como a minha mãe trabalhava no fim se repetia muito mais horas que eu passava com a professora do que às vezes com a minha mãe. E eu acho que eu definiria isso um professor que está preocupado com a sua relação com a escola, de que tu te sintas bem, te mostra o caminho da escola, nessa idade, assim né, da... do pré e da primeira série até a quarta série, assim, que eu lembro. Terceira série, que a quarta já é mais diferente, começa professores diferentes, né. Eu acho que é esse tipo de professor: seria um professor bom aquele que enxerga que tu és uma criança que está querendo te desvincular de um mundo e entrar noutro. Eu enxergaria assim. E o mau professor é exatamente o contrário, né, é aquele que não (...) enxerga isso, que te trata como um (...) mais um aluno, não aquele que sabe o teu nome, que sabe teus medos, tuas ansiedades, né.

Continuei questionando se os pais de V. já haviam sido seus professores:

Não. Nunca. Até se comentou isso, porque a minha mãe foi, é professora estadual, né. E eu tinha amigas, vizinhas aqui que foram alunas de seus pais, né... Então, quando estava na época da minha mãe poder ser minha professora eu disse “Ai, mãe eu ir quero estudar lá no teu colégio” – porque eu também nunca estudei onde a minha mãe deu aula – “Eu quero estudar lá no teu colégio pra ser tua aluna”. E a mãe disse assim “Ah, eu acho que não é uma boa idéia, né, porque”. De fato, professor tem um papel e pai tem outro, mãe tem, principalmente mãe, é bem diferente, né, acho que não ia dar muito certo. *(Risos)*. Acho que eu não ia ter boas lembranças assim.

Perguntei-lhe se não teria boas lembranças com a própria mãe sendo

sua professora, ao que, rapidamente, respondeu-me:

Claro, porque eu acho assim que os pais educam, te cobram né. Pelo menos foi assim aqui em casa, eles nos educaram, não foi a escola que nos educou. A primeira educação a gente teve dos pais. E aí sempre cobraram de nós o que eles nos ensinavam e ainda tu estar numa sala que tivesse mais trinta alunos e a tua mãe, de repente, fazer uma cobrança especial pra ti, pronto ia virá... motivo de... de riso, alguma coisa assim, pro resto acho da tua vida, sei lá.

Passei a indagar V. sobre como fora a escolha pela profissão de professora:

Pois olha, eu acho assim eu não via outras opções. Porque, até esses dias eu cheguei em casa, assim, irritada com meus alunos. E aí sempre contando, sempre eu chego contando “Mas pai tu me acredita que o fulano me fez isso!”, “Mãe, olha só o que esse aluno me disse...”. E até meu pai comentou assim ó “Eu nunca te obriguei seguir a carreira de professor (*Risos*). Ah, foi tu que escolheu agora tu agüenta”. (...) Com essas brincadeiras de crianças eu sempre era a professora, e sempre queria ser professora. Mas nunca assim “ai, quando eu crescer eu quero ser professora”. Eu nunca (...) disse isso, assim, de desejar e tal. Quando eu fui fazer o vestibular eu olhava aquela lista e tudo (...) eu achava interessante. Eu peguei a lista (...) dos cursos daqui da Universidade Federal. Aí eu comecei a olha “ah, esse aqui eu posso fazer”, porque no segundo, no ensino médio, tu vê tanta coisa e sempre tem que aprender tudo que eu acabei gostando de tudo. Sempre tive muito medo de rodar, de pegar recuperação, então eu sempre estudei e acabava gostando das matérias. E eu não sei parece que era uma coisa assim... lógica,

sabe? Ah, tá Letras, então. Porque eu tinha vivência já com a língua espanhola, porque a gente morou fora, (...) gosto muito de línguas. (...) Na adolescência eu comecei a fazer cursinho de inglês, um pouco porque a mãe disse “Quem sabe tu não faz...”, e quando eu fiz eu comecei a gostar, nunca foi por imposição. Apesar de que quando a gente foi morar fora, a língua foi uma imposição, eu nunca vi como uma coisa ruim. Então, assim, eu (...) não tenho assim, não tenho assim uma resposta “Ah, olha eu decidi ser professora quando aconteceu isso na minha vida”. Não, uma coisa que eu fui levando, fui trabalhando, assim. Normal, natural. Meus pais nunca me falaram nem que sim, nem que não, que era eu que escolheria. Me deram apoio quando eu decidi: “Mãe, quem sabe se eu fizer Espanhol, Letras e tal”. Ela disse “Olha, tu que sabe, tudo bem”. Nunca me falaram: “O que, tu vai querer ser professora, o que tu tá pensando”. Então, pra mim foi um processo natural. Sabe, foi indo aos poucos, eu nunca me senti pressionada por fazer aquilo por terminar. Até teve uma época da minha vida que eu me senti um pouco frustrada com... com as Letras, com a questão, de (...) não tinha aula e os professores não davam aula e não, sei lá, um monte de coisa eu foi juntando eu pensei: “Quer sabe de uma coisa, eu vou fazer outro curso”. E tentei entrar em outro curso por (...) fazer algumas disciplinas como aluna especial ou sei lá que tipo de aluno seria. Mas não aceitaram a minha matrícula. Aí eu “bom, então vou tentar o vestibular ano que vem”. Só que aí juntou algumas coisas assim na minha vida que eu disse “Quer sabe, não vou juntar”. E a partir daquilo ali, não vou querer o vestibular, não vou querer mudar de curso. A partir daquilo ali eu fui me dedicando mais, (...) fui acreditando um pouco mais na educação, na própria minha formação como professora e... estou aqui hoje, assim, até procurando me formar mais, mais conhecimento. (...) Eu entrei pelo PEIES. E depois fiz o vestibular, no mesmo ano pra mesma (...) mesma licenciatura (*Letras*) e, como eu não passei no

Vestibular, eu me senti frustrada. Eu precisava ter meu nome anunciado no listão do vestibular. Aí, eu resolvi fazer Pedagogia. Aí, fiz Pedagogia séries iniciais, cursei um semestre, não cheguei a terminar todas as disciplinas e foi, justamente, nessa época, que eu decidi que eu ia me dedica mais ao Espanhol. (...) Aí surgiu a oportunidade de entrar em projeto de pesquisa, e aí tinha dias que eu tinha 14 horas/aula. Tinha aula toda manhã, toda tarde e toda noite. Aí eu vi que isso não ia me levar a lugar nenhum, que só tendo aula, sem prática e sem pesquisa, ia ser difícil. Então, eu larguei a Pedagogia.

Segui a entrevista, de acordo com o roteiro e indaguei sobre como ela se definia como professora:

Uma professora em formação. Em formação, porque eu até, eu comecei a minha vida mais profissional, assim, esse ano, que eu me formei em fevereiro e comecei a dá aula já em março. Apesar de (...) toda minha graduação eu trabalhei em projeto de extensão dando aula, trabalhava em cursinhos de língua, trabalhei anos em cursinho, assim, (...) não pré-vestibular, mas de língua, né. E esse ano assim era a coisa mais séria. Eu já estou ganhando um salário pra também me sustentar na pós. Poder pagar as minhas viagens, enfim, e... eu entrei lá (*na Intsituição particular na qual V. trabalha*) com uma concepção do que que eu tinha que ensinar, de como que eu tinha que ser e, meses depois, eu já vi que eu tenho que fazer coisas totalmente diferentes. Os meus alunos, não corresponderam com aquela prática, então. Em coisas que eu acreditava eu vi que não, na verdade, não são aquilo, que tu tem que fazer diferente. E tu tem que ter em consideração cada um dos teus alunos, né. Então, eu acho que eu me definiria uma professora assim: não uma professora com todas as letras maiúsculas, né, mas uma professora com todas minúsculas em formação, em crescimento, que talvez daqui uns anos adquira uma prática pra ser chamada de a professora.

Perguntei , então, em como o seu curso de formação contribuiu para a sua prática docente:

Bom, eu tive assim ó, poucas disciplinas e poucos professores que contribuíram de forma positiva. Outros contribuíram no sentido de que “Ah, isso eu não quero fazer, isso eu não quero ser”. Porque desde o primeiro dia que tu entra em um curso de licenciatura tu não é mais só aluno, tu já tem que olhar a própria prática do teu professor com aquela turma como uma experiência, como uma pesquisa em sala de aula. E teve alguns professores, ótimos professores, que me falaram coisas que estão me servindo, sabe? E isso, quem sabe, daqui uns anos eu consiga ver outros professores que me fizeram bem, pra minha formação, assim. Mas, por enquanto, assim, foram poucos que me ensinaram, que, discutiram, que construíram comigo um conhecimento que está, não é uma tábula rasa, que tem algumas coisas, umas sementinhas plantadas e que agora tem que regar pra continuar crescendo, né.

Como sabia que ela, além de trabalhar, também fazia um curso de pós-graduação – mestrado – perguntei-lhe como este contribuía para sua prática:

Bom, é o primeiro semestre agora que a gente tem só disciplina está contribuindo pra gente sistematizar o conhecimento que parece que na graduação ele estava todo em blocos, sabe. Isso aqui é isso aqui (*fazendo movimentos com as mãos para o lado esquerdo e depois para o lado direito*), uma coisa, depois tu vai lá pra outra disciplina ela dá... a professora ou o professor davam as coisas, contextualizadas bem dizer. Contextualizadas dentro da disciplina e descontextualizadas dentro da nossa formação. Na entrada agora, desse primeiro

semestre, que nem terminou ainda, que a gente nem fez os trabalhos finais, assim, está servindo pra gente conseguir sistematizar, juntar as coisas. “Ah, pois é, com a professora fulana de tal, a gente já viu”. Porque na graduação eu fazia isso, mas eu não (...) não conseguia expor pra turma, né. E agora não, agora a gente consegue, a gente fala de coisas que a gente viu na graduação, de coisas que a gente está vendo agora, de artigos que a gente leu, a coisa está mais sustentada por teoria.

A seguir, fiz-lhe o seguinte questionamento: Se não fosses professora, o que gostaria de ser? Fiquei surpresa, pois V. teve a mesma dúvida e dificuldade em responder-me como o seu pai:

Bah. (*Prolongado silêncio, enquanto V. olhava para o nada pensativa*). Pergunta difícil. (*Risos*). É, não sei te... eu não sei porque, assim ó, teve uma época que a gente brincava e eu dizia “ai, eu vou ser advogada”. Aí, depois, já noutra época, queria ser dentista. Mas tudo assim porque a minha irmã (*mais velha*) dizia “Ah, porque tu...” Porque na época que ela estava na época do cursinho eu estava querendo entrar na adolescência, né. E aí começa aquele questionamento “Ai, minha irmã vai fazer vestibular, ela quer ser tal coisa e eu o que que vou querer ser”. E ela dizia “ah, porque tu tem que fazer Direito, tu tem que fazer Odonto porque Odonto é rapidinho, dali um tempinho tu já está formada vai ganhar bastante dinheiro”. E, assim, como eu te disse, né, pra mim ser professora foi uma coisa que foi indo aos poucos, não teve um grande susto, não sei te dizer o quê que eu... (*breve silêncio*). Desde que eu fosse trabalhar (...) com uma língua estrangeira. Assim, de repente, uma secretária bilingüi, né. Até, assim, a gente brinca, que, que um trabalho bom pra professor seria aquele que ele entrasse no escritório às oito e saísse ao meio-dia, entrasse às duas e saísse às seis. Porque às vezes seria bom, porque no fim é fim de semana tu está preparando aula, toda

hora tu está preparando aula e corrigindo trabalho e pesquisando e lendo. E um trabalho, assim, que tu entrasse, trabalhasse, saísse e deixasse todas as tuas coisas lá. Acho que secretária bilingüi eu ia (...) gostar.

Perguntei-lhe ainda sobre quais eram as alegrias em ser professora. E, como dissera seu pai, a novíssima professora, respondeu-me imediatamente:

Ah, aí são muitas, muitas. É reconhecimento do teu aluno, quando o teu aluno de diz “ah, professora” ou (...) lembra de ti “ah, essa aqui...” e te apresenta pra outra pessoa “Essa aqui foi minha professora”. Eu acho que professor é uma pessoa tão importante na vida de qualquer pessoa. De qualquer pessoa, digamos, que tenha algum estudo, é óbvio. Porque como é a região aqui de Santa Maria tem bastante escola, tem (*o telefone toca*) bastante faculdades agora, mas muita gente não tem acesso. Mas acho que alegria, uma delas seria assim, de reconhecimento, de tu estar em constante contato com... com gente, com pessoas, sempre discutindo, sempre acreditando que as coisas se constroem juntas, então na parceira, né, de tu trabalhar com pessoas, com alunos, com professores, do teu mesmo meio, discutir essas coisas, né.

E, logo em seguida, após V. atender ao telefonema, perguntei a ela quais as frustrações de ser professora:

Bom, aluno que não quer nada com nada, está tirando o lugar de outro sabe, que às vezes a gente vê numa turma alunos (...) com muita vontade (...), com uma energia. E, às vezes, tu vê outros que vão lá, que não vão, que não estão nem aí. Isso me frustra. O aluno que não enxerga que por trás daquela aula tem toda uma formação, que o professor prepara aula e que, às vezes, não dá certo, mas

que não é (...) pelo professor não querer que fizesse. É porque, às vezes, o professor termina as aulas tu não conhece a turma, tu não tem como preparar uma aula maravilhosa e tu não sabe como eles vão reagir. Com esse tipo de coisa eu me frustrro. (...) Depois tem outras (...) no sentido de às vezes tu não tem todo o apoio da instituição pra fazer o que tu quer, o que tu acha que deveria fazer, recursos audiovisual, na minha área, assim, tem que ter bastante coisa e coisa boa, tu quer passa um vídeo pro aluno, a instituição não tem vídeo, então, tu tem que ir atrás de um vídeo, uma fita, um filme, alguma coisa assim, comprar tu tem que desembolsa do teu dinheiro uma coisa que a instituição tinha que ter. Eu acredito que eu tenha que investir pra mim ter conhecimento, que existem essas coisas, mas, às vezes, a instituição se mostra, assim ó, muito mais empresa do que instituição de ensino. E isso me deixa bastante chateada, porque, eu não comecei trabalhando no estado por um detalhe, porque nunca teve vaga desde que eu me formei, né. Mas, se eu fosse trabalha no estado eu já sei quais são as limitações. Então, eu acho que eu não iria esperando muita coisa. Mas numa faculdade, que tem todo (...) um aparato por trás, eles têm computadores, assim, avançadíssimos, uns cento e poucos computadores na escola, livre pra trabalhar com o aluno, mas não tem um programa bom, não tem programa de multimídia pra trabalhar a língua, né. E outra coisa, assim ó, eu não esperaria que tivesse acontecendo lá. Biblioteca, assim, com livros já defasados e tu diz assim “olha, tem que comprar”. “Ah, mas a instituição não pode comprar agora”. Quer dizer, eles preferem investir num elevador do que em livros. (...) Porque (...) o elevador vai estar ali muito bonito e todo mundo vai ver. Livro lá na biblioteca só vê quem vai precisar, né.

Como vivo isso diariamente, e mais intensamente quando cursava a especialização em Psicopedagogia, indaguei V. sobre a relação de ora ser aluna, ora ser professora:

Eu acho que é a ideal. Para um professor acho que deveria ser assim sempre. Primeiro porque eu não perco a visão de ser aluna. Então, eu, às vezes, enxergo o que os meus alunos estão com algum problema, porque eu também estaria me sentindo daquele jeito, né. Levo questões da prática (...) pra minha sala de aula como aluna e vice-versa. Então, quer dizer, é uma constante troca. Quando eu sou professora, eu tento absorver as coisas dos alunos, toda a minha função de sala de aula pra levar pro meu outro professor como é que está sendo a minha sala de aula, tentar entender, porque eu não consegui na minha primeira semana dá uma aula decente pra eles, porque que não foi bom, esses meus primeiros três meses com eles, tentar descobrir. Não só deixa “ah, não foi bom, porque eles, meus alunos são uns idiotas, eles não sabem, não me enxergam uma professora”, porque eu enfrentei o problema de ser muito nova e estar dando aula pra gente que era ou da minha idade ou mais velha que eu. Então, o mestrado está me ajudando, ser aluna está me ajudando a vê isso assim. Tem que repensar sempre a tua prática, tem que botar no papel, botar numa balança, vê o quê que está dando certo, o quê que está dando errado. Então, ser aluna me ajuda muito nisso, né, de levar a prática e a teoria, tentar levar elas mais próximas.

Então, já finalizando, questionei a V. que se um dia, quando tivesse filhos, e algum deles dissesse que seria professor, qual seria a sua reação:

Eu não sei, eu acho que por um lado eu iria ficar orgulhosa, por causa que ser professor é tão apaixonante. Não sei. Acho, acho, que eu não sei, eu estou recém começando, talvez eu me decepcione, talvez eu seja muito feliz. Mas acho que eu não ficaria frustrada, não ficaria triste, não ficaria histérica. E também se resolvesse não ser e resolver ser ou em qualquer outra profissão também não. Eu me preocupo mais com ele querer ou não querer ter formação. Isso me preocupa mais,

desde uma formação técnica, seja a nível universitário, né. Mas de ter uma formação, de saber fazer alguma coisa muito bem feita. Acho que não me importaria.

Sempre finalizo as entrevistas, perguntando ao colaborador se gostaria de fazer mais algum comentário. No entanto, nessa ocasião, fiquei surpresa e feliz com o comentário de V. parabenizando-me pela pesquisa e dizendo tê-la achado muito interessante. Essa manifestação me fez pensar que ela também, em algum momento de reflexão, já se perguntara o porquê de ter se tornado professora?

8 AFINAL, POR QUE FILHOS DE PROFESSORES SE TORNAM PRODESSORES? E POR QUE NÃO?

Ao iniciar a caminhada pela aventura teórica, pelas famílias que colaboraram para a construção desta dissertação, bem como pela riqueza das entrevistas feitas, já foi possível inferir sobre alguns pontos que se aproximam da problemática e dos objetivos dessa pesquisa.

Da mesma forma, em seu início, continua-se indagar: por que nos tornamos professores, mesmo sabendo das dificuldades, das frustrações, dos salários, da falta de apoio da família? Talvez, essas perguntas sejam difíceis de responder. Talvez não possuam respostas, porque se assemelham a clichês “De onde viemos? Para onde vamos? Por que viemos?”.

Será que somente o meio em que se é gerado e educado influencia? Desde o início, por ocasião do anteprojeto de pesquisa, teve-se o cuidado de não se aventurar pelos caminhos de “filho de peixe, peixinho é”; ou porque desde criança viu o pai fazendo argamassa, virou pedreiro; por que observava a mãe costurar, tornou-se costureira; por que brincou de dar aulas na infância, tornou-se professora. Ah, mas é filho de um médico antigo da cidade, formou-se em Medicina. O avô é advogado, graduou-se em Direito. Os pais são atores? A criança é exposta ao público ainda dentro do ventre. Enfim, queria ir mais além, sempre tentando fugir da idéia de causa e efeito: filhos de professor tornam-se professor.

Mas, como pode-se chegar a uma conclusão e a uma compreensão dos objetivos e dos caminhos tortuosos da existência humana?

Por hora, a única certeza é que ao ler-se as várias histórias e ao ouvir-se as histórias de vida dos colaboradores desta dissertação sobre como tornaram-se professores, passa-se a perceber que as histórias são muito parecidas mas, ao mesmo tempo, únicas.

Embora essa observação já tenha sido feita no capítulo anterior, é relevante relembrar as riquezas de informações, de imagens, de sentidos, de significados – intrínsecos ou não – das falas dos colaboradores, cujas falas podem permitir outras análises e discussões, possibilitando, assim, a elaboração de outras novas e futuras pesquisas.

Por isso, neste capítulo final, tenta-se realizar a análise e a discussão das falas dos colaboradores, apontado os dados mais significativos que foram coletados, apenas com as questões da escolha profissional (Como se deu a escolha pelo magistério?), da identidade docente (Se não fosse professor, o que gostaria de ser?) e do imaginário social (O que pensa da possibilidade de seu filho/filha seguir a profissão docente?).

8.1 Como se deu a escolha pelo magistério?

Conforme lido nas falas e/ou nas histórias de vida dos colaboradores no Capítulo 7 desta investigação, as suas escolhas pela profissão docente, constituem um processo centrado ora pela influência do outro, ora por nem ter idéia do que era desejo o curso de licenciatura e, outrora, para ajudar na economia da familiar.

Seu Casmurro – o pai da primeira família – queria ser Engenheiro Eletricista, mas foi chamado para o Curso de Física – Licenciatura Plena, como segunda opção. Não tinha idéia do que era. E começou a cursar, e

começou a gostar, *virou* professor e hoje *é* professor.

Conforme as leituras em Fontana (2000), é possível refletir sobre o *virar* e *ser* professor. Aqueles que se fazem professores e *viram* professores, são indivíduos que não se encontraram na profissão. Mas, encontrando-se nela, *são* professores. Seu Casmurro encontrou-se professor!

Dona M. – a mãe da primeira família – sonhava em ser Psicóloga. A busca por esse sonho fez com que largasse os seus alunos, a sua escola e a sua família no interior do estado para aventurar-se na cidade grande. De emprego em emprego, estudava para conseguir uma vaga em Psicologia e alguma faculdade. Conheceu seu esposo em uma sala de aula. Constituiu família e, incentivada pelo marido, recomeçou sua carreira docente, dando aulas particulares em casa. E... encontrou-se professora!

A filha do casal, L., sonha com a faculdade de Medicina. Não quer ser professora, porque pensa em ter mais condições financeiras que os seus pais para poder dar tudo que seus filhos quiserem. Porém, para continuar seus estudos no cursinho pré-vestibular, teve o incentivo da mãe-professora em dar aulas particulares e poder ela mesma pagar seus estudos.

Dona M. tornou-se professora para ajudar na economia doméstica. Sua filha L., para seguir sua preparação em ser médica, obrigou-se a virar professora. Enfim, tornamo-nos professores também pela falta de opção economicamente viável para nos tornarmos o que realmente queremos ser.

Seu F. – o pai da segunda família – nunca pensou em ser professor. Tinha sonhos, na infância, de ser engenheiro, aviador... sonhos que foram abandonados. Mas, nunca se viu professor. Formou-se em Agronomia e, logo em seu primeiro emprego, que tinha a ver com educação, apaixonou-

se pela área. Tornou-se professor, especializou-se em educação e é professor mesmo, porém aposentado de suas tarefas docentes.

Muito semelhante a seu pai, não em como optou em ser professora, mas sim, em como se fez e se tornou; a filha da segunda família, V., conta que a sua escolha foi um processo natural e normal. Porém, é importante destacar que sua opção pelo curso de Letras/Espanhol teve o incentivo e influência familiar na ocasião em que todos moraram na Espanha. A oportunidade de morar fora do Brasil e o contato com uma outra língua, aguçou o desejo de V. virar professora, graças ao pai que foi fazer doutorado naquele país. Daí em diante, para se tornar professora, deixar de *virar* para vir a *ser*, foi um processo que, segundo ela, não teve nem a aprovação e nem a reprovação dos pais.

Ao deparar-se com as histórias de Seu F. e de sua filha V. é apaixonante perceber o processo de *virar* e de *ser* professor. Em suas falas, ambos deixam refletir a comodidade sentida com a imagem de serem professores. Mesmo não pensando e não desejando *tornarem-se* professores, *viraram* e *fizeram-se* professores, descobriram a sensação de preencher um vazio e dar sentido as suas próprias existências, isto é, fazem o que gostam, mesmo não tendo a noção, no início, do que realmente viriam a ser.

Conforme Enricone (2002, p. 78)

A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação.

Dona C. – a mãe da segunda família – traz em sua fala uma riqueza de significados e significantes. Optou pelo magistério até nem pensando em ser professora. Talvez, influenciada por uma professora que teve como aluna e que transmitia-lhe a imagem de ser inteligente. Casou, teve sua primeira filha – R. – e decidiu não trabalhar para cuidar da filha que era muito doente. Muito tempo depois, Dona C. ingressou no magistério, sentindo muita dificuldade em desempenhar sua função docente, denunciando a precariedade dos cursos de formação e os problemas que envolvem a teoria e a prática.

De acordo com Fontana (2000, p. 85-86)

Para a dona de casa, a família é o catalisador de suas atividades e os papéis de esposa e de mãe definem os contornos do seu modo de ser mulher e de reconhecer-se como sujeito. A atividade profissional é espaço de outras relações e lugares sociais, que passam a ser vividos pela mulher. Esses lugares sociais implicam modos de ação e preocupações distintas das práticas familiares, passando a dividir, com elas a determinação das suas atividades, a definição de prioridades frente a essas atividades e sua própria motivação. A atividade profissional não apaga os papéis de esposa, dona de casa, mãe e filha. Acrescenta-se a eles, mas rompe com a relação de continuidade e harmonia existente entre eles.

Nesse sentido, pode-se afirmar que Dona C. não causou um conflito, naquela fase de sua vida, entre a mulher, a esposa, a mãe e a dona de casa; com a mulher-professora, pois a sua escolha foi de primeiro ser a mulher, a esposa, a mãe e a dona de casa. Após o crescimento dos filhos e dar toda a dedicação especial merecida a eles, Dona C. fez um concurso. Mas, o ser professora já estava esquecido dentro dela. Demorou a ser chamada, mas

assumiu. Hoje pensa em “largar” a profissão.

Em alguns momentos de sua fala, Dona C. mostrou a impressão de que *virou* professora, mas não se vê professora. Sua fala e seus silêncios deixam perceber que está em volta de um grande mal-estar em função do descontentamento com o contexto e com o cotidiano escolar. Percebo esse mal-estar também em minha mãe. Ambas trabalham na mesma instituição e ambas tiveram que deixar os cargos diretivos. Após a reeleição da diretora, houve mudanças e ambas foram mudadas de cargos e assumiram turmas em turnos diferentes. Esses acontecimentos, na fase atual de suas vidas, fizeram com que perdessem a paixão pela educação, que sem dúvida algum dia existiu dentro delas.

No início dos anos 80, o nível da qualidade de vida dos professores de países mais desenvolvidos, como a França e a Suécia, começou a decair. Os fatores que levam a isso são apresentados como mal-estar docente. Hoje, esse fenômeno atinge muitos países de contexto cultural como o Brasil.

A expressão “mal-estar docente” é internacionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real de Língua, a um “deslocamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê. (Esteve, 1999, p. 12).

As mudanças rápidas do contexto social, as exigências da sociedade e o sistema educacional estão sempre cobrando atitudes e acabam afetando a eficiência e colocando em dúvida a competência do professor, pois quando

consegue dar conta de uma exigência, já surgem outras novas.

O estresse e a ansiedade são fatores psicológicos que afetam os docentes. A violência em salas de aula, o esgotamento físico ou efeitos psicológicos e as variações do ambiente profissional, são fatores sociológicos. Esses fatores são exemplos do mal-estar docente.

Conforme Esteve (1999, p. 25) o termo mal-estar é empregado

(...) na bibliografia atual para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência. (...) a conjunção de vários fatores sociais e psicológicos, presentes na situação em que se exerce a docência atualmente, está produzindo o que (...) chama “um ciclo degenerativo da eficácia docente”.

As transformações sociais, a modificação do status social e cultural do professor, o julgamento dos pais dos alunos, a desvalorização da docência pela mídia (jornais e televisão), são indicadores secundários que causam uma verdadeira doença, um desvio do estado normal de qualquer pessoa, isto é, o mal-estar docente.

Analisando a fala de Dona C. é possível perceber que

Essa situação é agravada pelo fato de que o professor depara, freqüentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos. Assim exige-se do professor que seja um companheiro e amigo dos alunos ou, pelo menos, que se ofereça a eles como um apoio, uma ajuda para seu desenvolvimento pessoal; mas, ao mesmo tempo, exige-se que ele faça uma seleção ao final do curso, na qual, abandonando seu

papel de ajuda, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior. (...) Algumas vezes se propõe que o professor atenda, prioritariamente, às necessidades individuais de seus alunos, e outras, é-lhe imposta uma política educacional na qual as necessidades sociais os movem, a eles e a seus alunos, como piões, a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento (...). Muitas vezes o professor vive uma profunda ruptura com a sociedade ou com a instituição educacional em que trabalha; enquanto, pessoalmente, pode discordar da forma com que funciona ou dos valores que promove; mas, ao mesmo tempo, o professor aparece aos olhos dos alunos como representante da sociedade e da instituição. (Esteve, 1999, p. 31-32).

E como acabar com esse mal-estar docente? Esteve (1999) explica que

A solução dos problemas sociais nunca é linear e instantânea. Enfrentar o mal-estar docente e reduzir seus efeitos negativos passam por uma ampla série de medidas completas, cujo início requer um notável esforço, e cujos efeitos só serão visíveis a médio prazo. Adequar a formação dos professores às novas exigências do ensino e revalorizar a imagem social da profissão docente são hoje medidas urgentes com as quais os professores e a administração do ensino já começaram a se preocupar. (...) precisamos que nossos professores recuperem o orgulho de serem docentes, e que nossa sociedade reconheça o importante trabalho que realizam (Esteve, 1999, p. 14).

Contudo, é possível afirmar que as escolhas dos colaboradores se deram pela necessidade de auxiliar na economia familiar, pela influência de alguém da família ou pelo tipo de experiência de vida que a família proporcionou e, por *virarem* professores e, depois, darem sentido às

questões de suas existências, fazendo com que lutassem para virem a *ser* professores.

8.2 Se não fosse professor, o que gostaria de ser?

Essa indagação feita aos colaboradores, em entrevista semi-estruturada, remete as questões do processo de identidade dos professores, conforme teoricamente foi descrito no Capítulo 3.

Emocionante foi ouvir a fala de Seu Casmurro (Pai I), pois mesmo tendo a ambição primeira de ser Engenheiro Elétrico, revelou que gosta de se sentir professor. Da mesma maneira, foi a fala de Seu F. (Pai II) que, mesmo tendo sua formação inicial em Agronomia, não consegue se ver em outra profissão.

Ambos não nasceram professores, fizeram-se, viraram e tornaram-se docentes. Os seus processos identitários são tão bem resolvidos, sentem-se tão bem na imagem de professores que não possuem a ambição de serem outros profissionais. São reconhecidos nas ruas e no meio social em que vivem como professores e serão sempre lembrados e cumprimentados como tais. Eis a pessoa e o profissional fundidos em um único ser!

O ponto inicial das dimensões da docência é a figura do professor como pessoa e como profissional, referências inseparáveis numa profissão construída sobre fundamento ético-filosófico, impregnada de valores e de intencionalidade. Tais fundamentos dinamizam um projeto que, mais do que pedagógico, é um projeto existencial, explicando assim a dimensão humana da docência. (Enricone, 2002, p. 79).

Novamente muito parecida com seu pai, V. (Filha II), que já atua como docente, sentiu bastante dificuldade para dar uma resposta a essa questão. Pensou, pensou e pensou. Até que conseguiu ser ver como uma secretária bilingüi. Mas, o fato de ter sentido dificuldade e ter pensado para responder já demonstra que, mesmo sendo uma profissional em início de carreira, sente-se bem na imagem de professora. E tem a noção de que precisa de muito estudo, de muita dedicação e de muita prática para um dia ser considerada “a professora”. Percebendo seu processo de identificação como docente, é fácil inferir que V. está no caminho certo.

Dona M. (Mãe I) também deixa claro que, mesmo tendo abandonado por um tempo sua profissão de professora, sente-se realizada como docente, dando aulas particulares em casa. E o que a faz sentir-se realizada é o progresso e crescimento que seus alunos atingem em suas escolas, ao final do ano letivo.

Ambas, Dona M. e V., podem até conseguir imaginarem-se como outras profissionais, mas estão enraizadas e, enraizando-se na figura de professoras, e que é possível perceber nos resultados que obtêm com seus alunos. Assim como afirma Enricone (2002, p. 79)

A identidade de professor, conseqüentemente, define-se num equilíbrio entre as características pessoais e profissionais, do que se conclui que suas ações traduzem a plenitude de sua pessoa, da mesma forma que a compreensão da humanidade do docente ajuda a compreender a prática profissional.

Dona C. consegue se ver como dona de casa. As suas decepções e as suas frustrações com o contexto escolar no qual está inserida, faz com que

a esposa, a mulher, a mãe e a dona de casa entre em conflito nessa fase de sua vida, com a mulher-professora. Em volta de um mal-estar docente, fica deslumbrada com a hipótese de ser dona de casa e rejeita o seu “ser professora”.

Portanto, é possível inferir que a construção do processo de identidade passa e perpassa pela maneira como cada um confere, dimensiona e redimensiona o ser professor, influenciada pelas ressignificações sociais formadas e reformuladas do ser filha(o), aluna(o), mãe/pai, mulher/homem, esposa/marido e profissional.

8.3 O que pensa da possibilidade de seu filho/filha seguir a profissão docente?

Esse último subcapítulo tem a intenção de examinar, não somente a questão que o intitula, mas o imaginário social, as imagens, os desejos, o instituído, o instituinte, os significados, os significantes e as representações simbólicas, em conformidade com o que está descrito, teoricamente, no Capítulo 2 dessa investigação – que os pais professores e suas filhas possuem em torno da profissão docente.

Em consonância com as falas da primeira família transcrita no Capítulo 7, é possível perceber que Dona M. não consegue imaginar o que a filha L. pensa sobre sua profissão, simplesmente pelo motivo de que já está tão instituído que a L. não quer ser professora, que Dona M. diz que a filha deve achar normal ela ser professora, mas não possui tal ambição para si.

Dona M. consegue instituir e imaginar a filha professora. Se L. aceitasse ser, sentiria-se feliz. A mãe da primeira família passa a imagem para a filha de que ser professora “*é uma ótima profissão*”. Porém, em sua

fala deixa claro seu medo de que a filha tenha que mudar de opinião, isto é, tornar-se professora, já que seu reencontro com a profissão docente foi para auxiliar na economia da família.

Como acontece com todas as mães, a profecia se fez! E L. *virou* professora incentivada pela mãe, e para poder continuar seus estudos almejando uma vaga na faculdade de Medicina. Logo L. que possuía uma auto-imagem inversa à docência conseguira representar a imagem de professora para os seus pais, mas não para ela. A filha da primeira família dá sentido à profissão deles afirmando que consegue ver seus pais realizados e que, por isso, ser professor é uma boa profissão.

Assim como Dona M., Seu Casmurro também possui a idéia instituída pela autonomia da própria filha, que, desde pequena, dizia não querer ser professora, tendo bem clara a decisão a respeito da escolha profissional da L. que nem se “*discute esse assunto*”, pois sempre deixou por livre escolha da filha. Mas, Seu Casmurro fala de seu filho do primeiro casamento que até já mostrou interesse pela profissão, fala assim, por ter a representação de ser uma profissão muito digna e respeitada.

Mesmo assim, L. consegue imaginar que se um dia tiver um filho e este queira ser professor, ficará também feliz porque poderá ver no filho, a imagem de seus pais envolvidos com todos os afazeres da prática docente. Em sua imaginação instituinte, ver um filho tornando-se professor possui o significado de realizar seus próprios pais, “*com o neto sendo professor*”.

Examinando as falas da segunda família que colaborou com esta investigação, percebe-se sentidos, significados e imaginários diferentes. Talvez, pelo fato da filha já ser professora.

Dona C. afirma que não foi menos mãe de seus filhos, sendo

professora. Mas, firma a idéia de que os filhos possuem a imagem dela desenvolvendo as suas tarefas de docente por muitas madrugadas. Assim, a mãe da segunda família imagina que os filhos acham importante a profissão.

Porém, ao ver a filha V. tornar-se professora, sente-se apreensiva, pois é instituída na sociedade a profanação do magistério: baixos salários, alunos desobedientes e sem valores, pais descompromissados, autoritarismo, problemas com governo, precariedade de infra-estrutura nas escolas, enfim. Dona C. teme que a filha sofra passando pelas dificuldades que a profissão professor possibilita.

Assim como sua esposa, Seu F., em sua fala também transmitiu um sentido de apreensão, acrescentando que tentou instituir aos seus filhos a recomendação de que não seguissem o magistério, pelo tempo, pelo esforço, pela má remuneração e desgaste que proporciona à pessoa. Porém, sua fala emite o pensamento de já estar começando a resignificar e instituir que talvez seus outros dois filhos também se encaminhem e se aventurem pelos caminhos da docência.

A filha da segunda família, V., possui a imagem representada de si mesmo como uma professora em formação. Ao tentar imaginar um filho tornar-se professor, V. achou cedo para saber, mas em um primeiro impulso, representou-se e imaginou-se orgulhosa, já que “*ser professor é tão apaixonante*”.

Contudo, é viável inferir que os imaginários sociais que estão ou não instituídos e instituindo-se são imaginários, representações, imagens, significados e símbolos diferenciados. Na primeira família, os pais transmitem aos seus filhos uma imagem positiva da profissão docente, mas

a filha quer ser médica. Na segunda família, os pais não recomendavam que seguissem a vida profissional para o magistério, mas a filha mais nova tornou-se e é professora. E, quem sabe, seus irmãos também seguirão a profissão!

Duas famílias. Quatro seres humanos únicos. Em comum, a profissão professor. Por que ser? E por que não ser? Por que filhos de professores tornam-se professores?

Tornam-se professores aqueles que ressignificam e redimensionam o ser professor. Filhos de professores tornam-se professores porque conseguem imaginar o novo, o diferente e reinstaurar para si mesmos uma outra imagem, um outro sentido, que foi passado pelos pais o do ser professor. Filhos de professores tornam-se professores porque constroem uma representação diferente da de seus pais. Os filhos, para se tornarem professores, são mais exigidos, e devem melhorar o grau de capacitação de estudo, seguindo a acreditando na formação continuada.

Enfim, filhos de professores se tornam professores porque aprendem a ter autonomia e imaginar novas idéias que surgem, remetendo a elas novos sentidos. Não se deseja ser como os pais, mas com mais paixão, com toda certeza, se formarão os filhos de professores que se tornarem professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. Sobre o imaginário. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar., 1994.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.

CATANI, Denice Barbara *et al.* Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo : Escrituras, 1997.

ENRICONE, Délia (Org.). **Ser professor**. 3. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2002.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP : EDUSC, 1999.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “PE. RAFAEL IOP”. **Projeto político pedagógico**. 2001.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERREIRA, Nilda T. & EIZIRIK, Marisa F. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar., 1994.

FIALHO, José Renato Duarte. **Transcrição da entrevista**. Santa Maria, julho de 2003.

- FIALHO, Celta Ribas. **Transcrição da entrevista**. Santa Maria, julho de 2003.
- FIALHO, Vanessa Ribas. **Transcrição da entrevista**. Santa Maria, julho de 2003.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professora?** Belo Horizonte : Autêntica, 2000.
- FRISCH, Michael. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Portugal : Porto, 1995.
- LACAN, Jacques. **O seminário: livro 1 – os escritos técnicos de Freud**. 3. ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1993.
- LAPLANTINE, François & TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo : Brasiliense, 1997.
- LORENZI, Marlene Gallina Rego. **História de vida: professores de história do ensino superior**. Dissertação de Mestrado : UFSM, 2000.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACHADO, Paulo Alberto Oliveira. **O imaginário social das alunas em relação ao curso de Pedagogia**. Monografia de Especialização. Cruz Alta, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo : Loyola, 1996.

MENDES, Glória. **O desejo de conhecer e o conhecer do desejo**: mitos de quem ensina e de quem aprende. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Portugal : Porto, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí : UNIJUÍ, 2000a.

OLIVEIRA, Vânia Fortes de. Magistério: Profissão Feminina? In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí : UNIJUÍ, 2000b.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e Saberes da docência**. São Paulo : Cortez, 1999.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SOUZA, José Guilherme Silva de. **Transcrição da entrevista**. Santa Maria, junho de 2003.

SOUZA, Marli Terezinha Van Grafen. **Transcrição da entrevista**. Santa Maria, maio de 2003.

SOUZA, Luana Van Grafen. **Transcrição da entrevista**. Santa Maria, maio de 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo : Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, Geni Amélikia Nader. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro semi-estruturado para as entrevistas

Para os pais:

- Como foram seus primeiros anos (dias) na Escola?
- Que lembranças você tem de seus primeiros professores?
- Como se deu a escolha pelo Magistério?
- Há professores em sua família? Qual foi a reação deles ao saber que queria ser professor?
- Como você definia ser professor no início de sua carreira?
- O que é ser um bom professor?
- O que é ser um mau professor?
- Como o curso de formação de professor contribuiu para sua profissão?
- Que professor você pensa (imagina) ser hoje?
- Quais são as alegrias (vantagens) de ser professor?
- Quais são as frustrações (desvantagens) de ser professor?
- Se você não fosse professor, o que gostaria de ser?
- O que seus filhos pensam da sua profissão?
- O que você pensa da possibilidade de seu filho/filha seguir a profissão docente?
- O que você pensa da possibilidade de seu filho/filha não seguir a profissão docente?

Para os filhos:

- Como foi seu primeiro dia de aula?
- Que lembranças você tem de seus primeiros professores?
- O que te faz lembrar dos bons professores? E dos maus?

- Qual é a melhor hora na escola? Por quê?
- Como você define escola.
- O que você pensa sobre a profissão de seus pais?
- Por que você quer (não quer) ser professor?
- Você já foi aluno de seus pais?
- Como era a relação na escola e em casa?
- Como você se imagina professor?
- Se você, um dia, tiver um filho(s) que queira(m) ser professor, o que dirá a ele?