

5

As identidades dos professores da escola-da-dona-Clair

Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinqüenta, mas um dia afinal eu toparei comigo.

(Mário de Andrade)

Neste capítulo, apresento os principais eixos que emergiram das histórias da vida profissional dos professores da escola-da-dona-Clair a partir de uma discussão acerca das identidades profissionais.

Comecei por realizar uma abordagem exploratória das entrevistas, cujo objetivo principal foi o de recuperar as trajetórias de vida de cada um. As narrativas de vida estão em anexo (6), mas sobre elas devo comentar dois pontos aqui. O primeiro é que a narrativa por mim produzida é uma reconstrução das histórias de vida contadas nas entrevistas, que por sua vez já se tratavam de uma reconstrução dos professores sobre suas trajetórias pessoais. Para diminuir a distância (e possível distorção) tive o cuidado de manter o máximo possível das frases e palavras usadas pelos professores.

Outro aspecto importante consiste no fato de que todas as histórias de vida em algum momento cruzam com a minha própria história, de maneira mais ou menos direta, uma vez que nasci e vivi por 18 anos na região. Sabe-se que uma investigação é um processo antes de tudo pessoal de construção de um objeto de estudo e envolve, de início, um desejo de compreender um fenômeno social instigante tanto do ponto de vista intelectual quanto emocional. Além disso, ouvir, transcrever e narrar essas biografias foi um exercício diário de desconstrução de idéias estáveis e naturalizadas sobre o ofício docente.

Neste caso, sinto-me acompanhada de Boaventura Souza Santos (2002), para quem “saber viver” conecta-se à compreensão íntima do ser humano de que há uma união entre ele e o objeto alvo de estudo. Este passa a ser, portanto, uma própria extensão do sujeito, implicando que em uma pesquisa seja adquirido conhecimento sobre o objeto, diretamente, e sobre o próprio sujeito, indiretamente.

Pensar o ofício docente em sua dimensão biográfica e contextual significa discutir as ocorrências principais, semelhanças e especificidades das identidades dos

professores da escola-da-dona-Clair, levando em conta a força das histórias de vida e a força do contexto de trabalho. Frente ao desafio, decido usar como referencial teórico, entre outros, as reflexões de Hall (2003) e Bakhtin (1992), mas encontro em Claude Dubar (2005, 2006) um interlocutor que fundamentalmente ajuda a investigar a dinâmica questão das identidades em uma escola, pois ele traz a possibilidade de pensar a dimensão biográfica junto com a perspectiva institucional.

Devo dizer, ainda, que se concordo com a tese de Dubar sobre a centralidade do trabalho na vida pessoal e sobre a eminência das identificações profissionais na vida social, preciso levar em consideração a cultura da escola onde os professores trabalham e, no âmbito macro, considerá-la uma instituição que, como outras da contemporaneidade, sofreu mutações em seu programa institucional (Dubet, 2002).

5.1

O processo de negociação identitária

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo. (Bakhtin)

Diversos discursos contemporâneos falam em transformações profundas e complexas em todas as áreas – social, cultural, política, econômica. Esses discursos tentam de alguma maneira dar forma e nome a experiências cada vez mais fluidas, imprecisas, fugazes, vividas por um sujeito cuja identidade não é mais considerada fixa, essencial ou permanente.

Várias são as razões para o estudo da identidade dos professores ter passado a ocupar um lugar importante nas ciências sociais. Para Lawn (2001), a identidade docente é um componente essencial do sistema educacional, pois simboliza o sistema e a nação que o criou, e sua gestão é crucial para a compreensão dos sistemas

educativos tanto democráticos quanto totalitários. Mas, aqui neste estudo, o foco é dado nos sujeitos e nos sentidos que dão a sua existência e a seu trabalho. Para isso, alinho-me a autores que consideram que o amplo processo de transformações ocorrido na atualidade faça com que os parâmetros tradicionais de estabilidade dêem lugar à dúvida, à incerteza, à fluidez e ao constante deslocamento.

O confronto com a multiplicidade desconcertante de opções e estilos de vida ou a velocidade com que os discursos e as imagens circulam e desaparecem globalmente nos leva a um esforço contínuo de reconstrução da vida cotidiana em termos de interação do local e do global, e a uma dificuldade de registro na memória (Hall, 2003). Ainda, viver uma situação de ambivalência devido à perda dos monopólios das instituições e a uma crescente desestabilização das imagens institucionais e das funções e papéis profissionais (Dubet, 2002) ocasionam a propalada crise identitária e fragmentação do indivíduo moderno.

Desta forma, a procura da identidade na “sociedade da modernidade fluida” (Bauman, 2000, p.31) é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o líquido, de dar forma ao disforme. Para o autor polonês, as identidades contemporâneas, embora pareçam ser fixas e sólidas quando olhadas de relance e vistas de fora, são, na verdade, voláteis e instáveis.

Entre as diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre o tema identidade, também é grande a diversidade terminológica dos autores: “eu”, “self”, “sujeito”, “subjetividade”, “face”, “imagem”, “papal”. O que parece evidenciar a dificuldade de uma explicação definitiva à pergunta “quem somos nós?”, dificuldade esta que pode ser justificada pela complexidade do processo de identificação dos seres humanos neste início do século XXI. Se pudessem se encontrar, Hall (2003) teria dito ao poeta Mário de Andrade, cuja frase abre este capítulo, que uma identidade completa, unificada e coerente é apenas fruto de “uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (Hall, 2003, p.13) e deve ser vista como uma fantasia cultural.

Entretanto, em meio a essas diferentes perspectivas, uma comum merece destaque e será adotada neste estudo, que é o repúdio a uma concepção cartesiana e

essencialista da identidade, na qual os processos são individuais e internos, herdados no nascimento. É a adoção da idéia de processos sociais intersubjetivos como ponto de partida. Segundo este ponto de vista, a identidade passa a ser vista como uma construção social, cultural, criada no contexto, não podendo ser definida por fatores biológicos.

Deste modo, a identidade do “sujeito sociológico” (Hall, 2003) é formada na mediação com o ambiente em que ele habita, sendo construída e modificada no diálogo ininterrupto com as outras identidades do mundo social. Nesta construção da subjetividade a partir do outro, mais um aspecto crucial é dado por Bakhtin (1992), para quem todo discurso evoca outros discursos e outras práticas discursivas, o que realça o caráter polifônico do “eu” e a noção de alteridade, como aparece no excerto que inicia este segmento. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade, como disse Dubar em 2006 (p.9), e a construção da identidade é um processo contínuo de articulação do individual com o intersubjetivo, do “eu” (ou “eus”) com os “outros”, no qual as instâncias privada e pública se encontram em um constante diálogo.

Analisando a formação e a crise das identidades profissionais, Dubar (2005, 2006) se interessa especialmente pela intersecção das esferas pública e privada em contextos de trabalho, por compreender que estes dois domínios estão em jogo no processo de construção de identidades profissionais, formas identitárias definidas como configurações Eu-Nós. Nas “lógicas dos atores na organização”, há o encontro de dois processos heterogêneos: um processo social de atribuição da identidade pelos outros agentes e pela instituição, que pode ser analisado neste sistema de ação; um outro processo, privado, vivido pelo próprio indivíduo que incorpora sua identidade durante sua trajetória de vida (“interiorização ativa”, na qual há uma transação subjetiva entre as identidades herdadas e as visadas, entre o passado e o futuro).

Para Dubar (2005, p.136), a identidade é o resultado dos diversos processos de socialização (ao mesmo tempo, estável/provisório, individual/coletivo, subjetivo/objetivo, biográfico/estrutural) que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. Com essa definição, ele busca introduzir a dimensão do sujeito na análise sociológica, porque acredita que ocorre um movimento subjetivo (“identidade para si”), ou seja, qual identidade eu reivindico para mim frente ao

outro, e um outro movimento, intersubjetivo (“identidade para o outro”), ou seja, como o outro me percebe.

Este movimento intersubjetivo (nomeado “transação objetiva”) diz respeito à trajetória pelo mundo público e envolve uma série de atribuições - como nome, números, classe social, gênero, profissão, etnia, raça, senhas, conta bancária, acesso ou não à Internet, perfil em comunidades virtuais -, que nos diferenciam, categorizam, posicionam. Nota-se, assim, que nesta esfera do público ocorrem relações de força e de poder, além da possibilidade de discriminação e todo tipo de estereótipos. Este movimento de “transação objetiva” dialoga todo o tempo (nem sempre de acordo), com as “identidades herdadas e visadas”, construídas com base em nossas trajetórias vividas, que fazem parte de nossa biografia (“transação subjetiva”). Este diálogo entre os movimentos é chamado de negociação identitária, “um processo comunicativo complexo, irreduzível a uma ‘rotulagem’ autoritária de identidades predefinidas com base em trajetórias individuais” (Dubar, 2005, p.141).

Este autor vê na intersecção dessas duas transações a chave da dinâmica constitutiva das identidades sociais e apresenta-as discriminando suas categorias de análise, o que adapto aqui para efeito de meu estudo¹:

“Processo relacional” Processo social público (institucional)	“Processo biográfico” Processo social privado (individual)
“Identidade para o outro”	“Identidade para si”
“Atos de atribuição” (como os outros me percebem)	“Atos de pertencimento” (como digo que sou/quero ser percebido)
Identidade atribuída (nome, classe social, gênero, profissão, etnia etc)	“Identidade predicativa” (pertença reivindicada)
“Transação objetiva” (intersubjetiva) (entre identidades atribuídas e identidades assumidas)	Transação subjetiva (entre identidades já construídas e identidades visadas)
Experiência relacional e social de poder	Experiência de estratificações, discriminações e desigualdades sociais

¹ A linha pontilhada entre os dois processos apresentados no quadro é uma tentativa formal de explicitar que há uma total integração entre as duas dimensões, divididas aqui para efeito didático.

Com base neste referencial, descrevo e analiso, a seguir, os processos sociais constituintes das identidades profissionais dos quinze professores, tanto em seu âmbito público quanto no privado, assim como em sua relação: a identidade para o outro, a identidade biográfica e as identidades relacionais, que comportam as experiências sociais de poder.

5.1.1

A identidade para o outro: “os professores dessa escola são ótimos”

Eu valorizo muitos os professores daqui. Os professores dessa escola são ótimos! Pouquíssimos deixam a desejar. (dona Clair - diretora)

Esta frase da diretora do colégio Viola por 50 anos resume um aspecto fundamental da identidade para o outro do grupo pesquisado: os professores são considerados “muito sérios”, “responsáveis” e dedicados, tanto em suas atuações dentro quanto fora da sala de aula, qualidade esta que é destacada pelos outros profissionais da instituição, por ex-professores, membros da comunidade, dentre os quais a atual Secretária Municipal da Educação, além dos próprios professores quando falam do grupo de colegas². Tal valorização dos professores pode ser notada também no discurso espontâneo da maioria dos alunos mais adiantados da escola com quem conversei, para quem muitos docentes são “perfeitos”, “excelentes”, “altamente capacitados”, “eficientes”, “dedicados”, “amigos”, “explicam bem a matéria e cobram o que ensinam”.

Os professores da escola não somente desfrutam de um bom *status* social como têm autonomia em seu processo de trabalho na escola-da-dona-Clair³, apesar de a própria dona Clair reconhecer que ser professor já foi mais “compensador”, pois se

² Vale dizer que os que “deixam a desejar” foram citados até nominalmente por outras pessoas, mas eles não fazem parte do grupo pesquisado, cujos professores, lembro, trabalham há mais tempo no colégio.

³ Como mostro no capítulo 4.

tinha um plano de carreira, um maior salário, um melhor estatuto social: “era a professora”. De qualquer maneira, a diretora sempre buscou escolher seu corpo docente e ainda hoje procura se “informar nas escolas anteriores” antes de aceitar⁴. Ela os percebe respeitando seus alunos, tendo compromisso com a função docente, procurando “dar o máximo de si”, e, como dito antes, classifica-os da seguinte maneira: 1) a maioria, que se interessa por tudo da escola (desenvolvimento do currículo, funcionamento burocrático); 2) aqueles que só se ocupam da aula.

Uma realidade que contrasta com a atual imagem docente presente nas pesquisas sobre o exercício do ofício (Hypolito et al, 2003; Gariglio, 2004; Vicentini, 2005; Nascimento, 2005), que aponta para uma crise identitária dos professores, descrita tanto como uma visão social negativa da profissão, como uma desvalorização do estatuto social e uma proletarização do ofício – idéia esta muito discutida no meio educacional desde o texto de Enguita em 1991.

Outro aspecto da identidade para o outro comum ao grupo de professores pesquisados, independentemente da série e da disciplina ensinada, é expresso na seguinte fala do professor William, de História: “O fundamental é o bom relacionamento com os alunos. O aluno pode até não gostar de sua matéria, (...) pode não gostar de História, tudo bem, mas não gostar de você é um problema sério”. Cerca de treze dos quinze professores falam espontaneamente de como valorizam a boa imagem que os estudantes têm deles como uma característica fundamental para o exercício do ofício. O ato de atribuição é expresso como ter “respeito ao aluno”, “preocupação com o aluno”, “amizade para que ele goste daquele momento”, “amor ao trabalho” e “envolvimento emocional”.

Tal atribuição alinha-os a uma identidade tradicional do antigo professor primário e revela uma lógica identitária de construção da experiência docente baseada na relação pessoal e afetiva com os estudantes. Este perfil da identidade para o outro deste grupo provavelmente ganha força por um aspecto da identidade construída dentro do processo biográfico, pois, devo lembrar, treze docentes foram professores primários em escolas rurais no início de suas carreiras.

⁴ Em sua entrevista, o professor Henrique, de inglês, contou-me como foi abordado por dona Clair na porta da padaria da cidade, ainda quando estudante da faculdade de Letras, e convidado a trabalhar no Viola.

A valorização do conhecimento da disciplina a ser ensinada é outra característica do processo social público do grupo. O domínio de um conteúdo e a formação disciplinar são lembrados como fundamentais para o bom exercício do ofício por mais da metade dos docentes, mesmo por aqueles que não têm uma sólida formação acadêmica, só estudaram no curso Normal e trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental. Essa característica aproxima os professores da escola-da-dona-Clair do perfil dos professores secundários da escola dos outros tempos (“das certezas” e “das promessas” na nomenclatura de Canário, 2005)⁵, quando a vocação estava menos ligada à pedagogia e mais à disciplina a ser ensinada (Perrenoud, 1993; Dubet, 2002).

Para Dubet (2002), essa defesa da disciplina a ser ensinada está ligada a uma parte da identidade dos professores secundários, que, realizando sua experiência entre o estatuto (o lugar que lhe atribui o sistema) e o ofício (o modo de realizar seu trabalho), defendem o estatuto como uma maneira de inscreverem sua identidade individual em uma identidade coletiva.

A disciplina ensinada como fator fundamental da afirmação da identidade profissional é idéia defendida por vários pesquisadores, como Monteiro (2002) e Borges (2002). Para esta última pesquisadora, os conhecimentos disciplinares, assim como os da experiência do professor, compõem o conhecimento pedagógico da matéria e, ao mesmo tempo, igualam-se a ele em importância. E esses conhecimentos disciplinares são reinterpretados por cada professor a seu próprio modo, a partir do arcabouço da sua história de vida e na vida diária, na relação com seus estudantes. Formando, desta maneira, a chamada “identidade para si” de que fala Dubar (2005).

Atividade que faz lembrar uma outra qualidade apontada como inerente à identidade docente e que aparece em vários trabalhos acadêmicos: a identidade mediadora no processo ensino-aprendizagem, que pode chegar a constituir-se em o professor ser tomado como um ator social que transita entre vários contextos socioculturais e que estabelece comunicação entre diferentes grupos sociais, podendo até mesmo ser agente de transformação (Loureiro, 2004; Arroyo, 2007; Pimenta, 1997).

⁵ Como apresento no capítulo 2.

Tradicionalmente, os saberes a serem transmitidos na escola são baseados em um estatuto científico que os coloca em ruptura com os saberes práticos das instâncias tradicionais de socialização (família ou outros espaços de sociabilidade). Em um estudo como este, em uma escola rural, pode-se dizer que a grande ponte construída pelos professores é entre a cultura social rural de referência dos estudantes e a cultura escolar, marcadamente “urbana” e estranha ao cotidiano dos estudantes, que deve ser por eles conhecida e interiorizada. No Brasil, a perspectiva política da modernização do início do século XX significou industrializar e urbanizar, e a escola rural tem se apresentado desde então como uma mediação entre a mentalidade urbana e a rural, servindo para “civilizar” os rudes homens, crianças e mulheres do campo (Capelo, 2004).

5.1.2

A identidade biográfica para si

Analiso nesta seção os “atos de pertencimento” do grupo. Trata-se de como os professores dizem que são e querem ser percebidos.

5.1.2.1

Um grupo docente “espetacular”

E o corpo docente é muito bom! (...) Já aconteceu de chegarmos e não ter ninguém da direção. Nós cumprimos o horário normal, sem problema nenhum. (...) Podemos reclamar, mas no trabalho somos muito sérios. Mas muito sérios mesmo! O pessoal é espetacular! (professor Aquiles – educação física).

Sou daqueles que ainda querem (...), contra tudo e contra todos, uma escola séria. Que ensine, que cobra e que forma. Que dá o mesmo conteúdo de uma escola particular (professor Jéferson - história)

Porque durante as aulas... não sou de sair de sala toda hora, quero que o aluno possa contar comigo. Faço um trabalho de sala e quero que o aluno não leve dúvida para casa. (professor Henrique - língua inglesa)

Essas falas dos professores são emblemáticas do grupo, que tem uma elevada auto-estima, em que pesem as reclamações à desvalorização da profissão pelo Estado, por alguns (poucos) “novos” alunos, pelo individualismo característico do

profissional, problemas estes levantados pelos professores em suas narrativas. Todos demonstram um forte compromisso com a educação para a promoção de mudança; seriedade no exercício da profissão; uma manifesta disponibilidade ao trabalho escolar dentro e fora de sala de aula; sentimento de respeito por parte do alunado. Em resumo, naquele contexto, os professores se vêem como profissionais compromissados, sérios, disponíveis à relação pedagógica e respeitados. Como mostram essas declarações dos professores de história, artes, língua portuguesa e ciências:

Eu geralmente não tenho problema disciplinar não. Eu intimido muito, porque sou muito quieto. Não tenho problemas com os alunos. Eles me respeitam bastante. Mas acho que a disciplina vem pelo seguinte: o que eu combino no primeiro dia de aula vou cumprindo item a item. Eu combino e cumpro. Na escola pública, está muito fácil de trabalhar para quem não quer trabalhar. Se você não quiser fazer, não faz nada. Eu combino na escola pública as mesmas regras que tenho na escola particular. (William-história)

Sou exigente no sentido que não gosto de muita conversa em sala de aula.(...)Eu quero que eles tenham o máximo, que façam os trabalhos da melhor forma possível. Tem aluno que desenha e pinta muito melhor do que eu. (Maísa-artes)

Eles estão acostumados com minha postura. Eu cobro mesmo. Eu dou para eles aquilo que acho o máximo. Eles mereciam muito mais, mas o tempo não dá. (Iracema-matemática)

Hoje mesmo disse para meus alunos: ‘Sabem por que eu faço isso? Porque amo vocês. Se eu não gostasse, eu deixava a vaca ir para o brejo. Eu quero fazer com vocês o que espero que os professores de meu filho façam quando ele crescer’. (Iara-ciências)

A relação entre a pessoa do professor e sua profissão tem sido usada para compreender os significados do trabalho docente em trajetórias individuais desde que Nóvoa (1992b) apontou a imbricação entre o pessoal e o profissional numa profissão impregnada de valores e ideais e exigente do ponto de vista da relação humana, como apareceu na análise sobre o processo social institucional da escola-da-dona-Clair.

As imagens dos professores são explicitadas por eles próprios durante as narrativas de vida (anexo 6) com os seguintes atributos: Sofia (todas as séries), a doce, amorosa e subversiva mestra-amiga; Tarsila (séries iniciais), a pintora guerreira e inquieta; Carmela (séries iniciais), a professora-mãezona, pau-para-toda-obra; Iara (ciências), a cientista curiosa; Isaura (língua portuguesa e literatura), a profissional

séria (mas brincalhona) e encantada (mas desestimulada); Bel (séries iniciais), a pesquisadora franca e necessária, apesar de extremista, temperamental e brava; Aquiles (educação física), o inesquecível personagem individualista; William (história), o comunicador tímido; Jéferson (história), um rigoroso na contra-mão; Henrique (língua inglesa), o amigo sério e organizado; Maísa (artes), a professora energética e carinhosa; Pilar (matemática), a tranqüila tia, cujo umbigo está enterrado na escola; Iracema (língua portuguesa), a nostálgica sistemática; Mariana (geografia), a dinâmica professora-diretora; Maria (filosofia e sociologia), a que tem preocupação com o ser humano.

Apesar de considerar que as histórias de vida dos professores compõem um todo orgânico que une a dimensão pessoal com a dimensão profissional, analiso aqui o processo biográfico em suas características comuns a todos (ou a maioria dos) os professores, procurando entender como se foi dando o processo de identificação dos docentes estudados a ponto de eles se tornarem professores. Isto sempre tentando não esquecer da heterogeneidade típica do ofício, e, conseqüentemente, das identidades, especialmente pela dificuldade em se retratar o singular e pessoal, as pertenças reivindicadas por cada professor individualmente. Trata-se, assim, de discutir a escolha do ofício, como se constrói o saber profissional e como se produzem princípios éticos comuns.

As marcas deixadas pela família de origem iniciam a análise. Sabe-se que quatorze dos quinze professores estudados são nativos da região rural. Sete deles dizem pertencer à classe média, cinco à classe média-baixa, um à média-baixíssima e uma à pobre. Entretanto, sabe-se também que Sofia, Mariana e Maria pertencem de fato à classe alta, pois seus pais e avós eram proprietários rurais que detêm a posse dos meios de produção. Seis outros professores (Tarsila, Iara, Pilar, Iracema, Jéferson e Bel) provêm de famílias de pequenos proprietários rurais, além do que Maísa e William são filhos de lavradores assalariados. Henrique, Isaura e Aquiles pertencem a famílias moradoras do centro urbano, o pai do primeiro era motorista e a mãe, dona de casa, a mãe de Isaura era uma lavadeira, e a de Aquiles, costureira. Alguns desses professores (nomeadamente Tarsila, Isaura, Bel e Maísa) acumulam tarefas profissionais com as domésticas e maternais, situação esta vivida como de sobrecarga

de trabalho para Tarsila, William, Jéferson, Maísa e Iracema, que têm filhos pequenos ou se dizem cansados do exercício do ofício.

Todos os docentes se dizem católicos, sendo que Aquiles se qualifica como “católico ABC” (frequenta Aniversários, Batizados e Casamentos). Afirmam gostar muito de ler e estudar, o que fazem nos fins de semana, principalmente. Dois deles se descrevem como escritores (Sofia e William), duas como pintoras (Tarsila e Bel) e um como atleta, nas horas vagas. Eles se autoclassificam como pertencentes ao grupo étnico branco, menos Aquiles, que é pardo, Isaura, “negra, com certeza!” e William, “produto da mistura de uma negra com um loiro”.

5.1.2.2 A escolha profissional possível

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como nos outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível (Bourdieu)

Pelos relatos de vida dos professores pode-se perceber que os primeiros traços de suas personalidades, os valores e até o dever moral foram sendo aprendidos com as mães, avôs e avós, no processo de socialização que Arroyo (2007) curiosamente chama de “estágio-contágio entre humanos”. Embora concorde com este autor que tanto o gênero feminino como a origem de classe influenciam na escolha e na identificação da profissão docente e que é um “fato social” que o magistério tem sido uma opção possível para as mulheres das camadas médias baixas, tendo a relevar outro “fato”: os professores do grupo pesquisado foram incorporando valores e estilos de ser professor também por falta de opção de outros cursos de formação profissional e/ou de espaço de trabalho no meio rural⁶. Não escolheram a profissão que desejavam, mas a que foi possível, menos pela condição de classe ou de gênero e mais pelo local em que nasceram e moram. Apenas duas professoras falam de seu

⁶ Tarsila queria ser pintora; sua irmã, Iara, bióloga ou enfermeira; Aquiles, atleta; Isaura, jornalista; William, repórter; Maísa, nutricionista; Iracema, dona de loja; Henrique, comissário de bordo; Pilar, secretária; Mariana, assistente social; Maria, psicóloga; mesmo a psicóloga Sofia tornou-se professora.

desejo desde jovem de ser professora, o que fazia com que uma “brincasse de escolinha” e a outra se oferecesse para substituir professores ainda no curso Normal⁷.

Para Bourdieu (2004), os grupos sociais vão construindo um conhecimento prático (não totalmente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. O fenômeno de interiorização das oportunidades objetivas, até que elas se encontrem transformadas em esperanças e desesperanças subjetivas, foi descrito e denominado por ele de “a escolha do destino” (Bourdieu, 2004, p.46), e desenvolvido por Lelis em sua tese de doutorado (1996), para quem a escolha da profissão é, na verdade, “a escolha na não-escolha”.

Em que pese a falta de opção, a grande maioria dos professores conta em suas narrativas como foi gostando, achando que “tinha queda pela profissão”, como ficou “encantada”; enfim, foi se identificando com a atividade do magistério: “Parece que eu tinha nascido para aquilo: adorei! De imediato, adorei.” narra Henrique, atualmente professor de inglês da escola, mas que também lecionou como professor de todas as séries em escolas rurais multisseriadas. A grande maioria dos professores demonstra certa satisfação com a profissão, mesmo a “desanimada” Isaura, para quem o trabalho docente é também encantador e que traz satisfação, quando bem feito. O trabalho é gratificante para a “subversiva” Sofia, porque ele forma pessoas capazes de transformar o mundo. William diz que é bom ser professor porque é a sala é um dos poucos lugares em que ele se “solta mesmo”. Para Tarsila, o exercício do ofício é uma oportunidade de pesquisar “uma forma mais feliz de ensinar”. Bel gosta dos alunos, com os quais se identifica e para quem ela se sente “necessária”. Carmela se diz realizada e satisfeita por poder entender mais das outras pessoas e fazer diferença na vida delas. Aquiles crê ter encontrado a sua platéia. Iara se emociona ao imaginar que o aluno reconhece que foi com ela que ele aprendeu muitos assuntos, passou boa parte da infância ou juventude e que, juntos, aprenderam; o professor Jéferson pode realizar sua missão cristã de formar espiritualmente os seres humanos, seres eternos; Henrique e Maísa gostam do contato diário e do retorno às atividades propostas; Pilar

⁷ Devo lembrar de Aquiles que diz: “a profissão me escolheu”, mas que, entre todos, foi o único que era da cidade e “escolheu” se formar professor e ir morar na zona rural.

acha bom o “leva-e-traz de aprendizagens”; para Maria, é gostoso conhecer as pessoas e ajudarem-nas a se auto-conhecerem; Mariana não soube responder a esta pergunta.

5.1.2.3 A formação na prática

O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, (...) ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. (Tardif & Lessard)

Dentre os vários condicionantes da biografia às identidades profissionais, destaque especial para as muitas e inesquecíveis experiências escolares, como estudantes e como professores formados. Sobre os percursos escolares, as imagens de antigos professores estão na memória e são reveladas durante a narrativa. Falam de como aprenderam com os antigos mestres a ser professor: conteúdos, técnicas de trabalho, atitudes diante dos estudantes, traços seculares do ofício docente. Se com a família dizem ter aprendido valores éticos, com os antigos professores passaram a criar competências profissionais, que, segundo pesquisas, são duradouras através dos tempos e pouco transformadas pela formação acadêmica (Tardif, 2002).

Por outro lado, a maioria dos docentes tem consciência que o maior aprendizado do jeito de ser professor foi feito mesmo dentro da escola, mas quando eles já exerciam o ofício. Todos os professores são concursados duas vezes e reivindicam para si uma identidade de experientes e seguros no exercício do ofício atualmente. Por este caminho, problematizo a idéia de identidade em perspectiva semelhante à de Tardif (2002), para quem os docentes são quem são de tanto fazer o que fazem.

Com exceção de Maísa (artes), os professores do estudo afirmam ter um estilo pessoal de exercer a profissão. Os estilos de trabalhar são pessoais e singulares, no que se refere à abordagem de um conteúdo novo, nas formas de gerir a turma, de planejar e avaliar. Para lembrar, a título de exemplo, Sofia (todas as séries) realiza as atividades de aula sempre buscando trabalhar nas três vertentes, a sensibilização (feita através da música e do desenho), o desenvolvimento do raciocínio (com questionamentos) e da expressão, oral e escrita. Carmela (séries iniciais), por sua vez, é uma mãe para seus alunos, apresentando-se para eles sempre disposta a dar-lhes

prazer. Tarsila (séries iniciais) aborda os conteúdos a partir do convívio com os alunos, de quem recolhe e considera as múltiplas diferenças. Bel (séries iniciais) também acredita nas perguntas curiosas como ponto de partida para o trabalho de pesquisa, que começa com o diagnóstico da turma e as necessidades dos alunos, a partir de onde ela inicia o trabalho coletivo de pesquisa. Essas duas professoras têm um jeito parecido de trabalhar no que se refere à pesquisa e a uma preocupação maior com o processo de ensino-aprendizagem do que com os resultados em si. Assim também, Isaura (língua portuguesa e literatura) e Iara (ciências) parecem ter uma semelhança no modo de introduzir um conteúdo, que é a preocupação de partir do já conhecido, de afirmar junto aos estudantes um saber do grupo, antes de colocar o novo. E somente depois de sistematizarem o conteúdo junto com os estudantes, elas partem para a leitura de textos de livros. As duas também acreditam na individualização do trabalho de sala, como forma de atrair todos. Isaura fala, ainda, de como se ocupa de explicar a função social da língua, como uma forma de garantir o interesse dos estudantes. Interesse dos estudantes também é uma preocupação de Aquiles (educação física), para quem o aluno deve gostar da matéria e do professor. Para tanto, ele capricha nos “jogos de cena”, mas insiste na importância do planejamento, sabendo desde o início do ano para onde quer ir e como vai fazer para lá chegar. William (história) diz acreditar na troca de informações entre o professor e seus estudantes, quando busca estabelecer relações temporais da história e levá-los à reflexão. E assim por diante.

Embora os estilos de trabalhar sejam únicos, há algumas características comuns ao grupo. Uma característica do trabalho docente é condicionar os estudantes à cultura escolar (cultura estranha ao seu cotidiano), fazer com que eles a interiorizem, conheçam-na e até mesmo se reconheçam nela, tornando-se alunos, uma categoria escolar (Tardif & Lessard, 2005). Um modo de vencer este desafio usado pela maioria dos professores da escola tem sido dar sentido ao trabalho escolar. O que acontece na prática de buscar “entrar no mundo dos alunos” (William); emparelhar a cultura cotidiana à cultura escolar; dar exemplos da vida cotidiana ou usar nomes e fatos conhecidos; oferecer um tratamento individualizado, uma atenção particular; estabelecer uma relação carinhosa; relacionar o passado com o presente; ou mostrar a

aplicabilidade daquele conhecimento para a vida cotidiana. Sempre se “buscando atrair a atenção dos alunos para o assunto” (Iara). Esta professora, Bel e Tarsila também dizem valorizar o saber do aluno e trazê-lo antes de abordar um conteúdo novo.

Sobre a introdução de assuntos novos, uma prática que emergiu foi a revisão cotidiana de conteúdo, usada tanto para localizar os alunos e o professor na matéria, como para averiguar o aprendido. Outra igualmente importante é o valor do planejamento, mesmo que se tenham muitos anos de exercício do ofício.

Os professores pesquisados revelam, em maior ou menor grau, um rigor no estabelecimento de critérios de avaliação de seus alunos, estes geralmente colocados às turmas no início do ano e seguidos. Contudo, eles parecem estar mais preocupados em garantir um acompanhamento e uma participação sistemática nas atividades do que aferir conhecimento adquirido.

Em relação à força da experiência no exercício do ofício, uma palavra acerca das representações que os professores têm dos seus estudantes da escola-da-dona-Clair, pois estes são sujeitos privilegiados quando se trata de uma profissão de relação. Doze professores estudados afirmam que houve uma mudança no perfil do alunado nos últimos anos e que ficou mais difícil trabalhar, porque há menos integração, disciplina e interesse pela escola por parte dos estudantes. Ainda assim, todos os quinze professores têm uma visão extremamente positiva dos estudantes, que são qualificados como “brilhantes”, “muito interessados”, “orgulhosos da escola”, “tranquilos”, “simples”, “muito bons”. Este aspecto parece ser o fator que mais pesa para que os professores, mesmo os que moram distante, continuem vencendo os quilômetros que separam suas casas da escola, há pelo menos dez anos.

Além dessa disposição, outra tendência da percepção que os professores têm dos estudantes pode ser observada. Alguns consideram os estudantes como “coitadinhos”, “pobres” e “carentes”, enquanto outros acreditam trabalhar com pessoas que estão se tornando autônomas, possuidoras de uma cultura interessante e atraente.

Ainda em relação a seus processos sociais privados (Dubar, 2005), devo lembrar das comuns histórias do grupo sobre as difíceis experiências iniciais em escolas rurais

distantes, nas quais exerciam múltiplas funções, desde a de professor unidocente até gestor da verba pública e do processo pedagógico. Experiências que os fazem reivindicar uma identidade de autonomia e de luta neste período, percebida em frases como “tive que correr atrás”, “procurei conselhos com professores mais experientes”, “não tinha sido formado para isso”.⁸

Afora terem vivido experiências com turmas multisseriadas e/ou terem atuado como diretor e/ou coordenador, alguns professores deram aulas de todas as disciplinas no meio rural⁹. Estas vivências parecem ter-lhes oferecido uma experiência pedagógica singular, tornando-os professores generalistas e possuidores de uma visão sistêmica da escola e do trabalho em sala de aula.

Dentro do processo biográfico e mais especificamente na transação subjetiva entre essas identidades herdadas durante as histórias pessoais e as identidades visadas, notam-se dois traços diversos, mas comuns, a dois grupos de professores.

O primeiro traço é que, apesar do longo tempo de exercício do ofício, onze professores ainda estão investindo na profissão e desejam apenas ter um pouco mais de tempo para realizarem outras atividades favoritas, como ler, escrever, pintar e viajar. Inspirada em Huberman (1992), encorajo-me a dizer que esse grupo apresenta uma sensação de confiança e serenidade em situação de sala e uma maturidade afetiva nas relações com os alunos. Esta característica pode significar um distanciamento afetivo (como é o caso de Iara que quer ser identificada como carinhosa, mas sempre como professora) ou uma aproximação (realidade de Sofia, que diz estar mais carinhosa com o passar do tempo)¹⁰. Outro traço é que Iracema (25 anos de magistério), Isaura (22), Maísa (18) e Jéferson (30 anos de magistério) estão cansados e desejam intensamente a aposentadoria, para, então, poderem realizar suas atividades

⁸ A questão da distância entre o trabalho prescrito na formação e o trabalho real é uma realidade transnacional do trabalho do professor e tem sido levantada por muitos estudiosos da formação docente. Entretanto, concordo com Dubet (2002), para quem tal recorrência não significa necessariamente que se deva concluir que a formação não serve para nada.

⁹ Com exceção de William, cuja experiência é no centro urbano.

¹⁰ Esta análise foi inspirada nos ciclos de vida de Huberman (1992) em cujo estudo, entretanto, não me aprofundi. O autor chama este ciclo de “serenidade e distanciamento afetivo”. Eu o chamaria de “serenidade e maturidade afetiva”, que não necessariamente envolve afastamento.

favoritas. Segundo Huberman (1992), o “desinvestimento” acontece no final da carreira profissional, quando são freqüentes tanto uma libertação progressiva do investimento no trabalho como uma maior consagração de tempo a interesses exteriores à escola, o que acontece claramente com Jéferson (que gosta de cuidar do sítio, de consertar aparelhos eletrônicos, além de ler).

Este movimento pode ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, assim, a um “desinvestimento sereno” (caso de Isaura) ou a um “desinvestimento amargo”, claramente observado na história de Iracema. No discurso desta professora, são observadas características descritas por Huberman (1992) sobre o momento do ciclo de vida anterior ao do desinvestimento, não por acaso denominado “conservadorismo e lamentações”, quando se percebem uma maior rigidez e dogmatismo, uma resistência maior às inovações, uma nostalgia do passado, manifestados nas queixas em relação à evolução negativa dos alunos (considerando-os mais indisciplinados, menos motivados, menos bem preparados e mais frios na relação), à falta de condições básicas de trabalho, à atitude negativa (sem direção clara) em relação ao ensino e política educacional.

Deve-se atentar para o fato de que, na transação objetiva da identidade dos professores da escola-da-dona-Clair, no geral, há uma equivalência entre as identidades atribuídas ao grupo e as identidades assumidas pelos professores da escola. Entretanto, poderia colocar lentes de aumento e melhorar estes esboços de formas identitárias no âmbito do processo institucional da escola-da-dona Clair e dizer que alguns aspectos das identidades atribuídas pelo grupo (direção e estudantes) às professoras Bel e Tarsila e ao professor Jéferson, por exemplo, são reconhecidamente conflitantes com as atribuídas a si mesmos por eles, situação esta que parece causar um certo desconforto aos mesmos. Isso para lembrar que no processo social público de construção das identidades há peculiaridades dos atos de pertencimento (portanto, da esfera privada) que entram na transação objetiva entre as

identidades atribuídas e as assumidas, mas que não são reconhecidas pelos sujeitos e, por isso, causam conflitos¹¹.

5.1.3

A identidade “relacional” para si: na escola como “a casa”, “a rua” e “o quintal”

Eu tenho muito carinho com eles [os professores] e acho que eles também têm comigo.
(dona Clair)

Eu queria viver num país onde o cara [o Estado] que te pagasse te cobrasse.
(professor Jéferson - história)

Mostrei no capítulo 4 como o colégio Viola representa para dona Clair e para muitos professores uma continuação de suas casas (nomeadamente para Sofia, Mariana, Maria, Iracema, Tarsila, Carmela, Pilar e Iara), ocorrendo uma diluição entre as fronteiras do trabalho docente e da casa, uma inseparabilidade entre o mundo privado da casa e o mundo público da profissão docente. Ao caracterizar a escola como uma “escola-família”, a professora Sofia ajuda a revelar uma visão recorrente do colégio, tida a partir “da casa”, na ótica de Roberto DaMatta (1997), uma das categorias sociológicas usadas pelo autor para compreender a sociedade brasileira¹². Grosso modo, a casa é o espaço das relações calorosas, onde há lugar para todos, em distinção à rua, local do público e do estranho. Como também pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Eu gosto de sítio, adoro essa realidade! A gente tem contato com a natureza, vou para Vista Alegre passeando. Acho gostoso pegar o carro e ir até lá. Estar com as pessoas.(...)Lá é tipo uma grande família. (Maria-filosofia e sociologia)

Acho que a gente procura trabalhar com seriedade, fazer o trabalho sério. Eu vejo professor dizendo que enrola, mas a gente não. A gente faz sério, um bom trabalho! Isso você encontra lá no Viola. A gente se sente bem dentro da escola. (...) Acho que

¹¹ Bel e Tarsila são vistas como “escandalosa” e “cri-cri”, mas se consideram “necessária” e “inquieta”, respectivamente. Jéferson tem uma imagem pública de professor sério e rígido, mas se considera “sério e carinhoso”.

¹² Na íntegra: “Por isso, eu caracterizo nossa escola como uma escola-família. Muitos professores têm seus filhos, sobrinhos, netos. A clientela básica é de filhos de agricultores”. (Sofia).

aquilo lá tem *uma química*. (...) não sei se é porque a gente trabalha na simplicidade nossa ali, sem se preocupar muito com as outras escolas. Ou se as pessoas confiam muito em mamãe. (Mariana-geografia)

Mas eu nunca quis sair daqui, porque aqui ainda mantém essa coisa de escola de zona rural. Ao mesmo tempo em que há alunos que já têm contato com toda essa tecnologia, (...), eles ainda têm um pouquinho mais de respeito, alguns alunos ainda se interessam.

Eloiza: o que é bom nessa escola, além dos alunos mais interessados?

Maísa: os amigos, os professores. (...) A gente quase não se encontra, só no final e meio do ano, em festa. Mas, quando a gente se encontra, a gente conversa, tem assunto. (Maísa-artes)

Acho que sou mãezonha [risos]. Sempre. Eu não vejo os meus alunos crianças distantes de mim. Os meus alunos são como se fossem da minha família: filho, sobrinho. Às vezes eu até peço porque dizem que eu passo muito a mão [riso]. Mas procuro tratar os meus alunos como trato os meus filhos. (Carmela-séries iniciais)

Resumindo, a “grande família” tem uma “química”, a simplicidade da grande mãe, que passa confiança e, como uma verdadeira família brasileira, encontra-se, sempre tendo assuntos para conversar, com intimidade. E trata os estudantes como se eles fossem membros da família.

Mesmo para aqueles professores que não usaram explicitamente a comparação com a família ou com a casa, como Aquiles, Isaura, Henrique, William e Jéferson, a escola é considerada um espaço de convívio agradável e amigo, embora profissional:

Mas muito sério mesmo! O pessoal é espetacular. Uma coisa engraçada: a gente só se relaciona lá. (...) Nós não falamos de problemas pessoais, do dia-a-dia. Só de trabalho. (Aquiles-educação física)

Eu gosto muito da escola. Gosto muito, muito, muito de lá. (...) gosto do aluno, da comunidade em si. (...) a escola é um lugar importante para eles. Um lugar em que eles se encontram, fazem amigos, arrumam namoradinhos e namoradinhas. E acho isso tudo muito legal, porque o aluno passa a dar muita importância...No Viola não, eles não têm outra opção (...) apesar da distância, eu vou para lá muito satisfeito: eu gosto muito do corpo docente e discente da escola. Acho um pessoal muito comprometido, que pensa como eu, faz a coisa com seriedade. (...) Eu faço a minha parte e não sou de ficar olhando o que o outro faz. Mas eu percebo que nosso professor tem esse perfil da tranquilidade de dona Clair de estar sempre lá. Eu vejo histórias de professores fora de lá que faltam muito. Lá a coisa funciona direitinho. Lá uma vez ou outra falta professor. (Henrique-inglês)

Nestes casos, a sensação prazerosa do espaço de trabalho está mais ligada ao convívio com todos, incluindo especialmente a comunidade escolar.

Ainda que marcada pelo missionarismo e pela moralidade religiosa, vimos como dona Clair deixa de ser apenas a dona de casa da fazenda e passa a

desempenhar também a função de “educar” crianças, há 50 anos. E leva para o colégio sua vocação e funções maternas, que não poucas vezes se confundiram na nova “missão”. Uma das relações estruturantes das identidades dos professores é estabelecida, portanto, com uma figura materna que costuma dar poucos limites aos filhos e escolher (ainda que disfarçadamente) os favoritos. No geral, a relação que os professores estabelecem é de confiança e de afeto, além de respeito. Embora alguns professores sintam-se preteridos pela mãe e se digam injustiçados.

Por outro lado, um grupo menor de docentes considera dona Clair “a dona da fazenda”, a aristocrata distante que faz política em detrimento da instituição. Para esses profissionais, a identificação está menos ligada ao afeto e ao parentesco e mais relacionada a experiências de poder, como nesta fala de uma professora:

Eu falei que ela é a patroa, a dona da fazenda. E ela lida na escola assim. E perdemos (a escola, a comunidade) o pré-escolar por causa disso, porque, nesse ano, a política municipal é favorável a ela. Para dar asas ao prefeito e ela ficar bem, a Secretária [Municipal de Educação] abriu uma escola perto da nossa e para não bater de frente ela fechou o pré. E nós temos professores, ambiente (a sala, a mobília). A gente perde *muito* com perder o pré-escolar. Porque ano que vem o número de alunos da alfabetização é menor. Isso é um efeito cascata. E como o Estado quer acabar de primeira à quarta, nós estamos “colaborando” dessa maneira. Isso me irrita.

Desse ponto de vista, escola é o “mundo da rua”, lugar perigoso, “local de individualização, de luta e de maladragem. Zona onde cada um deve zelar por si, enquanto Deus olha por todos (...)” (DaMatta, 1997, p.55). O espaço percebido desta maneira tem, para o antropólogo, “(...) um ponto de vista autoritário, impositivo, falho, fundado no descaso e na linguagem da lei que, igualando, subordina e explora.” (idem, p.59).

Alguns desses professores revelam em suas narrativas uma falta de apoio aos seus projetos profissionais e a percepção que dona Clair, pelo tempo de serviço e por ser a “dona da escola”, atrapalha, pois permite pouca inovação: “A escola de dona Clair. Minha tia foi aluna de dona Clair, meu tio foi, meu marido foi. E está lá dona Clair. Mamãe morou na escola, a tia Pilar nasceu na escola. A escola da dona Clair. Mamãe se aposentou na escola da dona Clair e está dona Clair lá. Só que a escola perde por esse lado”. (Tarsila). Ou ainda, neste depoimento de Isaura:

Têm outras dificuldades que fazem com que as coisas estejam mudando lá. O colégio não está evoluindo junto com essa evolução dos alunos. Você devia ter outros recursos até para chamar a atenção para sua aula, algo mais agradável... O recurso pode melhorar um pouco a sua aula, mas é claro que eu posso dar uma boa aula sem o retroprojetor. Eu acho que para o aluno ficaria mais interessante, porque hoje a gente tem que lutar contra muita coisa. Você para dar uma boa aula você tem que fazer com que o aluno esteja motivado para sua aula, porque ele se desliga com muita facilidade. (...) Nada é pior do que aquelas mesas e carteiras quebradas. O aluno que tem que ir ao vizinho ver se tem cadeira sobrando, porque o número é insuficiente. Essa questão, junto com uma reforma geral do espaço físico, é fundamental. Mas acho que o que realmente precisa é uma ação mais enérgica para cobrar essas coisas. (...) Vista Alegre está precisando de sangue novo, não desmerecendo o trabalho de dona Clair, pois ele é muito bom. Dona Clair é uma mãe e não uma diretora. (...) Tem que haver uma reestruturação, porque o colégio vem caindo, caindo, caindo, de uns anos para cá. (Isaura – língua portuguesa)

Eu acho que já não há tanta integração como antes. Antes era mais familiar, tinham pessoas que ficavam mais tempo, tinha menos rodízio. (Jéferson - história)

Na fala de Jéferson aparece um fato social de grande importância: a mudança ocorrida na comunidade com a pavimentação da estrada que a liga ao centro do município e o loteamento recente, que trouxeram novos e mais alunos, fatos lembrados por outros professores como um desafio ao trabalho docente.

A realidade parece causar um certo desânimo frente ao que Dubet (2002) chama de “decadência do programa institucional”, quando o trabalho específico e organizado de transformação de valores e de princípios em ação e subjetividade começa a não mais acontecer do modo planejado e a ser transplantado por uma lógica do mercado e do consumo, uma lógica do “cada um por si”. Mesmo dona Clair acreditando que ser professor é uma vocação, que ele tem que respeitar o aluno e ser comprometido com a função de transmitir conteúdos, ela percebe que os tempos são outros e fala com saudades de quando se “tinha que cumprir o programa, senão o aluno não tinha condição de fazer a prova que vinha pronta da Secretaria. (...) A gente cumpria o dever. Tinha responsabilidade” (dona Clair).

A esta altura devo lembrar que o “programa” da escola-de-dona-Clair tem mais características de uma instituição anárquica do que burocrática, uma vez que há independência máxima entre os professores, que buscam realizar objetivos pessoais e múltiplos e articulam tarefas frequentemente com dificuldades. Muitas destas definidas pelo Estado, o mentor do programa institucional nos termos de Dubet (2002), que, nesta metáfora da escola-família, pode ser considerado um pai omissor,

do tipo que concebe seus filhos, mas não os cria com cuidado, aparecendo quando em vez para “responsabilizar”, como acontece com o Programa Nova Escola.

Analisar o ofício docente na perspectiva do sistema e do ator é buscar a conexão entre os “constrangimentos sistêmicos” e os “comportamentos estratégicos dos atores” (Canário, 1996, p.132), Sobre este assunto, todos os professores da escola, de um modo ou de outro, falam dessa omissão do “patrão”, em relação não somente ao salário, mas também à (ausência de) formação continuada e até a uma real avaliação do trabalho, para muitos uma atitude que pode ser encorajadora:

A gente, que trabalha há bastante tempo e gosta do que faz.... Me sinto valorizado pelos meus alunos e seus pais, mas não me sinto valorizado pelo patrão. Isso não me incomoda, mas acho que não faz bem. No Estado eu estou com um processo de enquadramento, desde 1997, que não saiu até hoje. E a gente está sem aumento. O compromisso, a dedicação, tudo isso é sempre o mesmo. Mas pela gente. Por eles, eles não estão nem aí. (Henrique – língua inglesa)

Eu comecei a dar aula a gente estava no regime militar. Eu achava que de uma forma ou de outra a nossa profissão ia melhorar. Fazendo uma análise fria, se eu pudesse voltar a 30 anos atrás, não digo com certeza, mas talvez eu não tivesse optado pela profissão. Primeiro, pela questão da desvalorização da educação no sentido da formação, não digo nem salarial. Eles querem que você não seja bom, que você não seja trabalhador, que você não seja competente. Toda essa questão do aluno que me vê com muito rigor faz parte desse esquema de pauperização do processo de educação. Você vê a educação caminhando cada vez mais para uma maior penúria, de pouco investimento, de não se saber o que se fazer na escola. Eu falo para o meu aluno: ‘eu fecho a porta aqui e eu posso fazer o que eu quiser, até brincar de roda com vocês’. (Jéferson - história)

Aliás, ainda não comecei a receber isso ainda, pois o Estado é muito moroso na hora de pagar, embora seja rápido na hora de cobrar. Com o salário do Estado, eu não poderia me locomover e não daria aula em Vista Alegre, porque preciso da moto em que vou trabalhar. Aí eu tenho que ter outra matrícula. O ideal é que eu fosse o professor de História ou do Viola ou do colégio João Brasil. O desencanto tem a ver com a desvalorização profissional e o corre-corre para se ter um salário melhor. Tem dia que o corpo não está mais obedecendo e você tem que... Eu não sou de me entregar à toa, então, eu vou, mesmo sem ter condição estou trabalhando, não sou de faltar. Isso atrapalha muito. O ideal seria ter salário razoável para trabalhar em uma escola só, porque aí até o envolvimento seria maior. (William - história)

Eu boto todos os déficits por conta do Estado. O pessoal lá é muito bacana. Querem que a coisa aconteça. Mas do jeito que está! A gente conta com um grupo muito bom de trabalho lá, sabia? Eu acho que a gente conta com um grupo muito bom! Eu acho que a gente conta com um grupo muito bom, que faz das tripas coração para fazer a coisa acontecer. O grande vilão lá é o Estado. (...) Eu trabalho, com a profissão que eu tenho, pelo amor aos meus alunos. Eu não penso no que eu recebo nem para quem eu trabalho. Porque, se eu pensar, eu vou ser uma péssima profissional! (Maria-sociologia e filosofia)

A questão do salário é muito enjoada. Dá um pouco de frustração. Não é só questão de salário. Porque o que ganho morando aqui na roça é uma coisa. (...) Eu saio daqui de casa dez minutos antes, para ir à escola, não pego nenhum engarrafamento. Venho à minha casa almoçar. Não preciso me arrumar para ir para a escola, com a roupinha que tem em casa, você vai. Não têm essas exigências. A questão do salário...se o professor quer fazer um curso fora, não faz, porque o salário de professor não permite. E o mundo é cada vez mais exigente. (Mariana - geografia)

Justamente porque nosso trabalho é um trabalho subversivo, a gente está sempre com pedreira na nossa frente. Sempre batalhando contra o sistema, contra tudo e todos. São leis e resoluções equivocadas que nos atingem. Todo tempo tem que estar engolindo sapo e fazendo de tudo para não ser afetado e continuar nossa luta. E o salário? (Sofia)

E dona Clair, por sua vez, reclama da falta de autonomia para decidir:

Eu tenho que obedecer às ordens que vêm da Secretaria. Eu acho isso um desafio, porque a responsabilidade fica na minha mão e o diretor não tem autonomia para decidir. Se falta um professor, eu não tenho autonomia para contratar um professor. Eu tenho que esperar que a Secretaria autorize. Esse regime de GLP, a gente tem até a oportunidade de escolher um pouco esse professor, mas ao mesmo tempo se a Secretaria não autorizar, eu não posso admitir o professor. Às vezes, fica turma um tempo sem aula, porque não tem professor e a Secretaria não autorizou. E a parte financeira da escola, que a gente tem que administrar? As verbas vêm destinadas para determinada coisa. A merenda é da merenda e a gente não pode mexer. Tem da manutenção e às vezes você precisa comprar um livro didático. Porque a Secretaria manda os livros, mas às vezes não dá e você tem que recorrer, telefona; aí, até resolver o ano já acabou. E a escola não pode tirar dinheiro da manutenção para comprar livro. Todos esses são desafios... (dona Clair)

Dá para perceber que o Estado apenas cria instrumentos de gestão e de regulação, o que faz com que os professores tenham construído seus ofícios e dona Clair, sua própria gestão (Dubet, 2002). Assim:

Eu procuro, eu procuro ir ajeitando a escola dentro da necessidade, com os recursos que temos, para não ficarem defasadas as coisas. (...) Eu sei que a própria Coordenadoria estadual não tem autonomia, que a autonomia é da Secretaria, mas eu tenho que cobrar da Coordenadoria, quem está acima de mim. Esse é o maior desafio da diretora. (dona Clair)

Por fim, vale destacar que alguns dos professores que percebem a escola, majoritariamente, como o “mundo da rua” levantam críticas à instituição escolar, que tem sido o espaço formal e privilegiado para o exercício do ato educativo nos últimos três séculos (Nóvoa, 1991a; Canário, 2005). Vejam o que falam sobre o seu sentido e pertinência na atualidade, assim como no excesso de funções e atribuições para as quais eles não se sentem preparados:

Eu sinto a responsabilidade mesmo da formação de caráter, de encaminhar esse aluno para a vida. Porque antes nossa função era somente ensinar conteúdos que o livro traz lá. Como na época talvez da minha mãe, a preocupação dos professores era exclusivamente essa: ensinar que está no livro, para a profissão dele lá. Hoje infelizmente ou felizmente, não sei se isso cabe à escola, que está tão desestruturada para assumir tanta responsabilidade. Hoje, não é só isso não. (...) A família está falhando e a escola está assumindo uma responsabilidade que não está preparada para assumir. A escola tem que mudar e rápido, porque se não mudar, é uma instituição falida, falida! Não vamos daqui a pouco ensinar nem o que os livros trazem, nem para a vida. Porque está muito difícil fazer! Muito difícil! (Isaura – língua portuguesa e literatura)

A escola não consegue mostrar o aqui, o agora e o futuro. É um pecado nosso. Por isso planejamento é tudo: tem que saber onde sai e onde chega. (Aquiles – educação física)

Realidade semelhante à encontrada por Canário (2005) em seus estudos sobre a escola em Portugal, de onde concluiu que o problema central da instituição escolar na atualidade é seu déficit de legitimidade e o principal requisito para ela ser eficaz é a construção de sentido positivo para o trabalho escolar de professores e estudantes.

De qualquer modo, parece que a construção das identidades dos professores na escola ainda está até certo ponto pautada no programa institucional, nos termos de Dubet (2002). Lembro que, embora muitos alunos sejam novos, têm algum acesso a outras formas de aprendizagem fora da escola, e, pelo uso dos computadores na escola, estão podendo desenvolver uma linguagem não-proposicional (oposta, à linguagem proposicional da cultura escolar)¹³, a escola ainda se mantém com o monopólio do saber local e com uma imagem institucional relativamente estável, como lembra o professor William:

Para a maioria, a escola é uma maneira de se comunicar com o mundo, porque o mundo deles é muito fechado: a pequena comunidade, a casa distante das outras. A gente recebe aluno de Santo Antonio, de Boa Vista, de Santa Rosa, de lugares em que não se tem muito que fazer. Na escola, ele tem esse espaço para se comunicar com o mundo. Onde ele teria contato com o computador, se não fosse lá? Onde ele teria contato, alguns, com filme (não os de massa, que passam na TV)? (William - história)

Um último grupo de professoras, ex-alunas, traz igualmente a percepção da escola como um local familiar, mas com um dado a mais:

¹³ Como nos lembram Tedesco e Fanfani (2002).

Sei que a gente andava descalça, ia para a escola descalça. Mas a gente gostava dessa amizade, era tudo junto. (...) ah, minha mãe trabalhava de merendeira, tinha dona Clair. Me sentia em casa. Sempre me senti em casa lá. Apesar de tudo, dessa revolta com a situação de trabalho, lá me considero em casa, entendeu? Eu tive oportunidade de sair de lá, mas eu gosto, eu gosto. (Iracema – língua portuguesa)

Só estudei um ano fora do Viola. Apreendi a ler no Viola (...).Na escola, a gente brincava muito! (Iara – ciências)

A escola era o quintal de casa, porque era desse tamaninho [mostra polegar e indicador próximos]. E os colegas de turma eram todos daqui. Era como se estivesse em casa. O prédio era menor, todo mundo daqui, era como se a gente tivesse em casa. (...) Essa escola é o quintal da minha casa. Eu conheço cada palmo. (Tarsila – séries iniciais)

Em que pese o fato de que as representações sobre a escola de Iara e de Tarsila estejam carregadas de familiaridade com o local, elas trazem o espaço do “quintal”, um lugar intermediário entre “a casa”, e “a rua”, pois nele acontecem situações que fogem totalmente do controle da “mãe” e do “pai” e que são ligadas ao prazer, ao lazer e ao encontro¹⁴. Lembro que, na escola-da-dona-Clair, este é o local da “sociabilidade pura” (Simmel, 1978), da fruição de afetividades, preferido para a interação entre os estudantes, onde eles mais lidam com suas subjetividades, falam de si, trocam experiências, idéias, vivências.

Parece que o programa evoluiu e se diversificou, sem romper com sua lógica de homogeneizar, e as funções escolares de reprodutora de cultura e de formadora de força de trabalho ainda fazem algum sentido. No “mundo da casa”, os professores ainda estão muito determinados por papéis. Por outro lado, há os que atuam no mundo do “quintal” e que conseguem realizar um trabalho considerado como uma realização de si próprios, resultado de sua autonomia e da relação desenvolvida com seus estudantes. A grande maioria coloca como central o trabalho de construção do sentido do trabalho escolar. Tanto no “mundo da casa” como no “mundo do quintal”. É o que discuto no próximo capítulo.

¹⁴ Como comecei a mostrar no capítulo 4 e desenvolvo no próximo.