

3

As Memórias do Processo de Escolarização e as Concepções atuais sobre a Escola e o Professor: Uma Forte Relação

Se o *habitus* é o resultado do processo de aprendizagem a que toda pessoa está submetida desde que nasce, torna-se evidente a importância do grupo familiar na sua constituição, visto que é aí que se formam as primeiras categorias e valores que orientarão a prática futura de cada indivíduo (ORTIZ, 1983). Contudo, ao longo dos diferentes processos de socialização sofridos por cada pessoa, dentre os quais se destaca a escolarização, *habitus* secundários vão se somando ao *habitus* primário (familiar), integrando um mesmo conjunto. Para Bourdieu (2004, p. 205), “do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação”. Nessa perspectiva, indivíduos submetidos a determinados tipos de escolas, em uma mesma época, partilham gostos, modelos, imagens, regras, linguagens e questões, frutos da interiorização dos esquemas de pensamento a que foram submetidos no processo de escolarização. Para Bourdieu (2004d, p. 209-10),

Pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam.

Considerando que a escola, em seus diferentes níveis, é uma forte referência na vida dos professores entrevistados, procurei, durante o processo das entrevistas, abordar as lembranças que eles trazem de suas escolas, de seus professores, de suas experiências escolares. O objetivo aqui é o de analisar o significado dos processos de escolarização na construção das identidades, sobretudo profissionais, desses professores, buscando vestígios desse processo nas disposições que orientam suas atuações na formação de professores das séries iniciais. Que experiências teriam marcado, de forma positiva ou negativa, suas trajetórias escolares? Existiriam, por exemplo, lembranças de antigos professores,

considerados como modelos na construção de suas identidades, enquanto pessoas e profissionais?

Em primeiro lugar, caracterizei o tipo de escola que cada professor freqüentou nos níveis fundamental e médio, relacionando tal informação com os dados gerais referentes às condições materiais, ao local de moradia e à época em que essa escolarização se deu, buscando nas narrativas desses professores, vestígios dessas escolas em suas disposições para viverem o magistério. Em seguida, trouxe as experiências escolares mais significativas, presentes na memória dos professores entrevistados, e as lembranças de professores que marcaram positiva ou negativamente suas vidas, destacando aí a influência de tais experiências e professores na forma como esses profissionais (formadores de professores) vivem a profissão docente hoje.

3.1

Os estabelecimentos de ensino e o contexto sociopolítico

Em termos quantitativos, não houve diferenças significativas entre o número de professores que freqüentaram escola pública e privada, tanto no primário, quanto no ginásio e no ensino médio²⁸. Dentre os professores entrevistados, onze cursaram as séries iniciais do ensino fundamental na rede pública. Esse número cai para oito quando se trata das séries finais desse nível de ensino e do ensino médio. É possível que essa variação esteja associada à idéia de um investimento maior por parte das famílias de alguns dos professores entrevistados, na medida em que avançava o grau de escolaridade de seus filhos, em virtude das preocupações com a aproximação do vestibular. Analisando trajetórias de estudantes provenientes das camadas médias, Nogueira (2000) observou que a preocupação com a “qualidade do ensino” se torna mais evidente à medida que a escolarização atinge graus mais elevados. A esse respeito, a autora destaca:

²⁸ A utilização dos termos primário e ginásio em lugar de primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental se justifica em virtude de a maioria dos entrevistados ter assim se referido a esses momentos de suas escolarizações.

Com relação às razões da escolha do estabelecimento, ressalta-se que – à exceção da pré-escola – a opção pela ‘qualidade do ensino’ constitui o principal critério de escolha em todos os níveis da escolaridade, embora quase sempre associado (mas secundariamente) a outros fatores, tais como: praticidade (distância do domicílio, horários, preços), pedagogia praticada (inovações pedagógicas, disciplina), tradição familiar (pais, tios, irmãos ex-alunos) ou confessionalidade. Deve-se acrescentar a isso o fato de que, à medida que se avança na carreira escolar (isto é, da escola elementar ao ensino médio) as razões de ordem prática têm sua importância diminuída no ato de escolha (NOGUEIRA, 2000, p. 132)

Essa perspectiva foi confirmada por Renato, por exemplo, em seu relato:

No segundo grau, já foi no centro da cidade, num colégio que na época era bem conceituado, o Colégio Bahiense²⁹. Que era um colégio bem conceituado, em termos de vestibular (...) porque preparava bem pro vestibular. E de fato era. Em termos de conteúdo, tinha professores muito bem...

O mesmo ocorreu com Gilson, que ganhou uma bolsa de estudos e fez o terceiro ano do ensino médio em um curso preparatório para o vestibular, e com Perez que, também com uma bolsa de estudos, fez o curso ginásial no Colégio Batista, que atendia às camadas médias da população e era bem conceituado quanto à qualidade do ensino que oferecia.

E eu vim estudar no Colégio Batista. Mas havia um detalhe, meu pai, um pastor, ele não tinha recurso pra me sustentar no colégio Batista. E ele conseguiu que eu viesse para o Colégio Batista, mas, trabalhando também no colégio. O Colégio Batista tinha, naquela época, um grupo de alunos, que trabalhava, fazia um trabalho do colégio. E, estudavam também.

Quando se toma o percurso de cada um dos entrevistados, durante o ensino fundamental e médio, os seguintes dados foram encontrados: oito professores tiveram esse percurso do tipo “todo privado³⁰”, sete tiveram o percurso do tipo “todo público³¹”, cinco professores tiveram o percurso do tipo “misto³²”.

Referindo-se à relação desses percursos com o tipo de instituição freqüentada no ensino superior, Nogueira (2000, 2002) assinala que tem se tornado usual a afirmação de que, nas últimas décadas, dois tipos de trajetória escolar vêm se constituindo no Brasil: de um lado, freqüência a escolas privadas

²⁹ O nome do Colégio Bahiense, bem como o de alguns outros a seguir, foram mantidos em virtude de terem sido apenas citados, sem nenhum juízo de valor que pudesse denegrir suas imagens.

³⁰ A saber: Ana Lúcia, Márcia, Isabel, Maria Teresa, Adriana, Lina, Ilda e Leila.

³¹ Tânia, Eliane, Gilson, Helena, Lúcia, José Fernando e Cláudia.

³² Perez, Renato, Dilma, Silvia e Iara, que apesar de ter afirmado que toda a sua trajetória foi em escolas públicas, cursou o ensino médio em escola privada, impedida que foi, por questões políticas, de se matricular em uma escola pública.

no ensino fundamental e médio e, depois, ensino superior público, pelos os estudantes das classes economicamente mais favorecidas – o chamado “círculo virtuoso”; por outro, freqüência a escolas públicas na educação básica e, depois, faculdades particulares, no ensino superior, pelos estudantes mais desafortunados – o chamado “círculo vicioso”. Os dados coletados na pesquisa não possibilitaram uma confirmação dessa perspectiva, visto que as trajetórias de apenas três professoras – Lina, Leila e Adriana – correspondem ao “círculo virtuoso” e de uma professora – Tânia – ao “círculo vicioso”. Seis professores³³ tiveram todo o percurso escolar, incluindo-se aí a educação básica e o ensino superior, em instituições públicas e quatro³⁴ freqüentaram apenas instituições privadas. É possível que, em virtude de a constatação de Nogueira (2000, 2002) se referir ao contexto das últimas décadas, o quadro encontrado nessa pesquisa se relacione, em alguma medida, com as diferentes épocas em que esses percursos se deram, dada a diversidade de faixa etária dos professores entrevistados. Cabe destacar aqui que para os professores mais velhos³⁵, o processo de escolarização se deu, em grande parte, nos anos 50 e início dos anos 60, enquanto para os mais novos³⁶ esse processo ocorreu a partir da segunda metade dos anos 60.

Vale destacar que os seis professores que só freqüentaram escolas públicas (do ensino fundamental ao superior), com exceção de Helena, pertenciam às camadas médias e inferiores da classe média, e os quatro que tiveram todo o percurso escolar em instituições privadas (incluindo-se aí o ensino superior), com exceção de Ana Lúcia, pertenciam às camadas mais elevadas da classe média.

Para esses, a escolarização se desenrolou de ponta a ponta em tradicionais instituições privadas. Acerca desse tipo de percurso escolar, Maria Teresa relatou:

Quando eu resolvi fazer o doutorado, eu procurei a PUC e a UFRJ, e fiz pros dois. Dava para fazer bem, coincidia, eu mandei o mesmo projeto pros dois. Aí, quando veio o resultado, eu fui aprovada na PUC e fui aprovada na UFRJ. Aí, eu tinha que escolher. E aí eu resolvi fazer na UFRJ. E a razão porque eu resolvi fazer na UFRJ, é porque nessa altura eu percebi que eu, que sempre me interessei pelo ensino público, pela questão da universidade pública também, acabei que tinha feito toda a minha formação no ensino privado. Por incrível que pareça eu que tinha sido aquela batalhadora, “brigadora” pelo ensino público tinha feito a minha formação na universidade privada, na escola privada, sempre nos espaços

³³ Cláudia, Gilson, José Fernando, Eliane, Helena e Lúcia.

³⁴ Márcia, Maria Teresa, Ana Lúcia e Isabel.

³⁵ Perez, Dilma, Maria Teresa, Claudia, Iara, Márcia e Leila.

³⁶ Eliane, Gilson, Lina, Renato, Isabel, José Fernando, Lúcia, Tânia e Adriana.

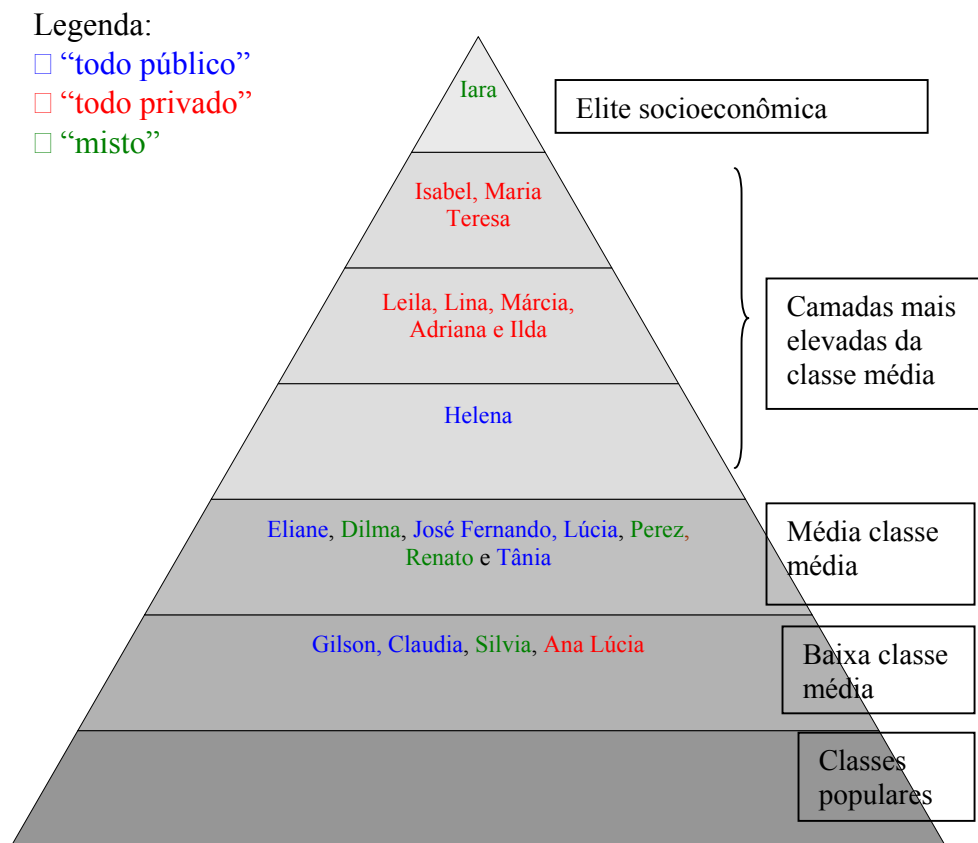
privados. Ai eu falei: pelo menos o doutorado eu tenho que fazer numa universidade pública. Ai eu fui fazer o doutorado lá.

Entretanto, ao se tomar, no âmbito dessa pesquisa, as categorias pública e privada, há de se considerar a grande diversidade de instituições que nelas se inserem, em virtude de aí se entrecruzarem muitos fatores, dentre os quais, aqueles relativos à época em que essa escolarização ocorreu, à região onde estavam localizadas essas instituições, ao prestígio social e acadêmico que desfrutavam e a todas as implicações decorrentes desses fatores. Abrem-se aí inúmeras questões complexas em virtude da multiplicidade de elementos que se inserem nas possíveis respostas. Pode-se falar, por exemplo, em um único modelo de escola pública ou escola privada? Todas as escolas públicas pertencem a uma única categoria, quer estejam localizadas no interior da Paraíba, Ceará, Minas Gerais ou Rio de Janeiro ou nas capitais, ou ainda, em bairros de periferia ou nas regiões mais valorizadas de uma cidade³⁷? O que representam as categorias escola pública e escola privada nas décadas de 50, 60 ou 70? Pertencem à mesma categoria de escolas, aquelas que gozavam e/ou gozam de reconhecimento social e acadêmico, destinadas à formação das elites culturais e aquelas cujos nomes não evocam nenhuma distinção?

Ao se confrontarem os números de professores que freqüentaram escolas públicas e privadas na educação básica com as condições materiais de suas existências durante a infância e adolescência, foi possível observar que a maioria dos que freqüentaram escolas particulares possuía melhores condições socioeconômicas, o que se verifica no quadro abaixo, onde se cruzam os tipos de escolas freqüentadas na educação básica com a caracterização socioeconômica feita no capítulo anterior. Foi possível observar também que os que tinham

³⁷ Ilda e Iara estudaram até o ensino médio em escolas localizadas em cidades do interior nordestino. Perez e Leila estudaram, durante grande parte de suas escolarizações, em cidades de porte médio, localizadas no interior dos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, respectivamente. Todos os outros professores estudaram nas capitais dos antigos estados do Rio de Janeiro e Guanabara. Contudo, há grande diferenciação entre as regiões onde suas escolas estavam localizadas. Dilma, Helena e Lúcia estudaram em escolas localizadas em Niterói que, naqueles tempos, detinha o *status* de capital do Estado do Rio de Janeiro. Dentre os que estudaram na cidade do Rio de Janeiro, na época capital do Estado da Guanabara (65%), cinco deles (Márcia, Isabel, Maria Teresa, Adriana e Lina) o fizeram em escolas da zona sul, região mais valorizada da cidade, sete (Tânia, Eliane, Gilson, Renato, José Fernando, Cláudia e Silvia) estudaram na zona norte, em bairros de classe média e popular, e Ana Lúcia freqüentou diversas escolas espalhadas por diferentes regiões da cidade.

maiores restrições do ponto de vista do capital econômico estudaram, em sua maioria, em escolas públicas, durante a infância e a adolescência.



A partir dessa caracterização inicial abordo, a seguir, as lembranças que os professores trouxeram das instituições escolares onde cursaram o ensino fundamental e médio, buscando vestígios delas nas formas como esses profissionais pensam e vivem o magistério, hoje.

3.1.1 As escolas de elite

Todas as escolas privadas freqüentadas pelo grupo de professores com melhores condições socioeconômicas foram mencionadas sempre como escolas que atendiam às elites intelectuais e que se distinguiam pela “qualidade” da educação que promoviam. Maria Teresa, Leila, Márcia, Ilda e Lina tiveram grande

parte de sua escolarização em colégios confessionais católicos, Adriana cursou todo o ensino fundamental e médio em escolas particulares judaicas e Isabel cursou até o “quinto ano primário” em colégio tradicional, não confessional, na zona sul do Rio de Janeiro. Maria Teresa se refere assim ao prestígio da escola onde estudou:

Estudei numa escola muito prestigiada, desse bairro Laranjeiras, que era o Colégio Santa Inês³⁸. Na ocasião era. Atualmente não é um colégio muito prestigiado não, mas naquela época era um colégio bastante prestigiado. Naturalmente é um colégio de moças, educação de moças, porque tinha a coisa do... Somente os colégios religiosos tinham educação de moças.

Ainda caracterizando a escola em que estudou, ela reafirma:

Dentro dessa formação da elite, a escola não pretendia formar professores. Então a escola não tinha, no nível do ensino médio, ela não tinha Normal. Tinha o clássico. Ela realmente tinha a intenção de formar a elite de mulher intelectualizada.

Fica evidente, pelo relato de Maria Teresa, que se tratava de um espaço escolar que, além de assegurar a transmissão dos conhecimentos indispensáveis ao bom desempenho nos exames vestibulares, toma a seu encargo “a inculcação e a interiorização das boas maneiras, assim como a autodisciplina do espírito e do corpo que é a única a garantir a possibilidade de ocupar, de maneira eficaz, a posição social eminente que o nascimento permite vislumbrar” (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2002, p. 20).

Embora destacando elementos diferentes e relacionando seu gosto pelo estudo com a relação que desenvolveu com a escola, Lina também se referiu ao prestígio que distinguia a instituição em que estudou:

Sempre adorei estudar. E tinha uma relação muito boa com o conhecimento escolar... Eu acho que me realizava. Achava bom ser boa aluna. Gostava de estudar. Acho que também atribuo a essa relação positiva com a escola (...) Sempre estudei no Colégio São Francisco... é classe média, Laranjeiras, e meus pais optaram pelo São Francisco que era um colégio mais alternativo, e tal, naquela época. E ainda se considera um pouco alternativo. Dos tradicionais, é o mais alternativo. Aí, estudei sempre lá. Minha mãe tem uma formação católica, talvez tivesse a ver com isso também, de ter escolhido colégio religioso.

³⁸ O nome é fictício, bem como alguns outros que serão citados aqui. Para os colégios religiosos católicos foram utilizados nomes de santos da Igreja Católica, para as escolas não confessionais, foram utilizados sobrenomes de famílias comuns ao povo brasileiro.

A referência a uma escola diferenciada, ora como promotora de uma “educação de moças”, ora como um “espaço alternativo”, demonstra que essas famílias, boas conhecedoras dos sistemas escolares, ao fazerem tais escolhas, buscaram instituições que melhor correspondiam aos seus próprios valores e visões de mundo. Como assinala Almeida (2002, p. 138), tal idéia “pressupõe que cada instituição educacional seja portadora de um estilo mais ou menos visível, isto é, capaz, em maior ou menor grau, de ser percebido e capaz de falar à imaginação dos jovens e de suas famílias”.

O gosto pelo estudo, mencionado por Lina como uma característica pessoal e como algo que foi construído, segundo ela, na relação com o Colégio São Francisco, é algo que está presente hoje em sua ação docente e com o qual ela tenta “contaminar” seus alunos, futuros professores:

Eu falo desse lugar da pesquisa o tempo todo com eles: “gente, no último congresso que eu fui, agora em julho, o texto é esse aqui, que a Magda Soares fez a palestra. A gente vai ler...” Eu tento falar, fazer... “Eu tô lendo esse texto, na minha formação. Eu acabei de ter interesse por esse, por essa palestra. Então tô trazendo pra vocês, a gente vai discutir aqui”.

Também no caso de Adriana, que estudou em importantes escolas judaicas localizadas na zona sul do Rio de Janeiro, a escolha das escolas recaiu naquelas que correspondiam aos valores e visões de mundo de sua família, como se observa no seguinte fragmento de seu relato:

Ao mesmo tempo que eu tinha a educação geral, eu tinha também o ensino do hebraico, que era uma coisa interessante. Eu sei até hoje. Em termos de... eu que estudo multiculturalismo, em termos de cultura, de etnia, a cultura judaica, as raízes... Então, meus pais optaram por uma escola que não fosse ortodoxa, mas que, ao mesmo tempo, me permitisse conhecer um pouco das tradições judaicas.

Como Lina, Adriana também destacou a relação entre esse processo e as tendências pessoais e profissionais que manifesta hoje.

Eu acho que eu... o que eu vi, e o que eu leio sobre multiculturalismo, o respeito da diversidade... a questão de você respeitar as culturas, e de você não fazer pré-julgamentos e de você não ter pré-conceitos, e de você tentar trabalhar entendendo essa diversidade, incorporando essa diversidade, ela não é uma questão meramente pedagógica, ela tem a ver com essa história de vida, com esses episódios...

Tanto Lina, como Adriana, interpretam suas preferências profissionais, suas atitudes para com os alunos, suas disposições para o estudo, como oriundos dos valores “transmitidos” pelas escolas escolhidas por suas famílias.

Nem sempre, contudo, as características que compunham o estilo das instituições mencionadas como espaços diferenciados foram lembradas de forma positiva pelos entrevistados, como é o caso de Márcia, que se recorda do mesmo colégio onde esteve Maria Teresa, porém, destacando outra perspectiva:

Eu fico pensando... eu não era, como, como, como eu era no Colégio Santa Inês. Porque eu sou... eu acho que eu era como eu sou. E eu acho que o Santa Inês me obrigava a ser como eu era lá. Então isso me dá tristeza. Porque eu era, eu era mais pra tímida. Porque no Santa Inês, tinha aquelas coisas dos rituais, das filas, da mão... das mãos postas à frente: assim [faz o gesto das mão postas]. A gente andava com as mãos assim... E quando os professores chegavam na sala de aula, a turma levantava. As aulas em francês e em inglês eram dadas, mesmo no primário, em inglês e em francês! Existia toda uma... uma, um contexto que me, que me deixava muito... Meu Deus! Eu não sei usar o termo certo, né, porque não é que eu tenha sido infeliz, mas é como se eu tivesse sido assim, meio castrada sabe. Porque eu fico pensando, eu sou assim, como eu sou. Eu sou muito alegre, sou muito extrovertida, e lá eu não era... E eu não era, por exemplo, de transgredir. Não era de transgredir. E tinha um grupo de alunas, que eram transgressoras. E eu morria de inveja. Elas corriam pro morro, iam pro morro, e fugiam da escola... Depois voltavam, as freiras nem sabiam.

Ficou para Márcia, que viveu essa experiência de forma diversa da de Maria Teresa, sobretudo, a lembrança dos rituais, incluindo-se aí o controle sobre o corpo (andar em filas, devagar, com as mãos postas), e das regras de comportamento, transgredidas por suas colegas.

Eu morria de vontade de me esconder. Mas eu tinha medo. Então não me escondia. Eu não transgredia, embora eu tivesse uma inveja de quem transgredisse, mas eu não transgredí.

Na perspectiva de Bourdieu (2002c), o controle sobre o corpo, que foi destacado por Márcia, confere um conjunto de propriedades a ele associadas pelas quais é exteriorizada a posição de classe de uma pessoa. Na *hexis corporal* estão simbolizadas e realizadas as “maneiras de estar, de falar, de andar e, por isso, de sentir e de pensar” (BOURDIEU, 2002c, p. 189-90), de uma determinada classe social. Como destacou anteriormente Maria Teresa, o Colégio Santa Inês se destinava à formação da mulher intelectualizada da elite, o que inclui a inculcação dos modos como elas deveriam se portar socialmente. Considerando que a

inculcação de valores depende de um trabalho pedagógico ativo, tanto por parte dos adultos (pais, professores etc.), como por parte das crianças é possível concluir que, no caso de Márcia, esse não foi um trabalho tão bem sucedido. A lembrança dessa Márcia tímida e recatada se confronta com a forma extrovertida e bem humorada como ela se vê hoje, como pessoa e em sua atuação como formadora de professores:

E eu sou uma professora bem-humorada. Eu sou uma professora bem humorada, eu acho graça, eu conto piada, dou gargalhadas, e é esse o meu jeito de ser (...) Eu tenho um jeito superlativo de ser, que é... que é, que é tudo. Então tudo pra mim é maravilhoso, horroroso, majestoso, (risos) tudo é, tudo é, entendeu? Nada é pouco.

Essa forma “solta” e bem humorada, como ela se vê hoje, parece se relacionar mais diretamente com as características de sua família, descrita por ela, muitas vezes, como amante das artes plásticas, da música, da literatura. Para Márcia, a socialização familiar teve, certamente, muita força na constituição da forma como ela se vê hoje, o que ela assim confirmou:

Eu sou familiar. Eu acho assim, a minha vida é dividida entre a profissão e a família, né. Quando eu era casada com meu outro marido, ele me chamava de “Márcia familinha”. E esse aí agora, diz que – eu já tô casada com ele há vinte anos – ele diz, que... “o Pedro³⁹ tinha toda razão, você é ‘Márcia familinha’ mesmo”. Porque, eu... eu... família pra mim é assim algo, tá acima de tudo. Em primeiro lugar, acima de tudo.

O que aparece, no caso de Márcia, é uma certa inadaptação dos condicionamentos primários às condições presentes no contexto escolar, visto que, para Bourdieu (2002d, p. 84-5), “a correspondência imediata entre as estruturas e os *habitus* (...) não é senão um caso particular do sistema dos casos possíveis de relações entre as estruturas objetivas e as disposições”.

Essa perspectiva parece ser reforçada pelo fato de, ao final do antigo curso ginásial, Márcia ter pedido à sua família para trocar de colégio:

Eu fiquei no Santa Inês até o quarto ano ginásial. Porque o clássico, eu fiz no Ateneu. Eu pedi a mamãe pra sair do Santa Inês. Porque eu queria ter a experiência de uma escola mais de vanguarda, entendeu?

³⁹ Nome fictício.

A transgressão às regras escolares, que povoou os desejos de Márcia, permeou também o relato de Isabel que, ao contrário de Márcia, se vê como “transgressora”, a ponto de ter sido expulsa do Colégio Oliveira⁴⁰ onde cursou o primário.

Eu estudei no Colégio Oliveira, que é um colégio... que é da família, era da família de uma certa forma, enfim. Não é muito perto, mas é... pertence a família, pertencia. Eles tinham um elo familiar. E ainda assim... e ainda assim eu fui expulsa no quinto ano primário, porque ninguém agüentava. (...) Eu era uma peste, eu vivia no gabinete da diretora, mas a diretora... (INTERRUPÇÃO) Mas... e é isso. Eu era uma peste, eu debochava de todo mundo, eu roubava a merenda das meninas tímidas, eu ralava o joelho... (...) Eu era excelente aluna. E na verdade era assim: eles me mandavam pra coordenadora, a coordenadora me mandava pra diretora, e a diretora era amiga da família - era uma escola familiar.

Boa conhecedora dos sistemas de ensino, a família de Isabel escolheu para ela, no ensino médio, uma instituição onde as regras escolares eram menos rígidas:

Até o segundo ano científico eu fui indo porque fui. Nessa época, eu fui estudar numa escola que não tinha obrigatoriedade de presença, ou seja, eu não ia mais a escola, eu ia ao treino de futebol do Fluminense (eu sou absolutamente fanática por futebol), e eu ia ao treino do futebol do Fluminense... três ou quatro vezes por semana. Não ia à escola nunca, e ia ser reprovada por faltas, e a minha mãe, muito preocupada comigo, me chamou pra conversar (eu sempre fui muito rebelde, desde menina).

Essa imagem transgressora se perpetua na forma como Isabel se vê ainda hoje como pessoa e profissional:

E eu tenho uma postura totalmente contra corrente, do que é o *status*, digamos, dominante. O comportamento de uma professora doutora: eu ando de minissaia, eu digo palavrão, eu prefiro ir ao futebol do que ao balé, (risos) Eu... enfim, eu tenho essas coisas. Eu não assisto filme iraniano... Não por nenhuma implicância, mas porque eu nunca fui. Posso ir talvez, mas não acho que seja uma obrigação: todo intelectual que se preze tenha que ver filme iraniano. Eu não sou uma intelectual que se preze. Entendeu? Eu gosto mais de cerveja do que de livro. Enfim, embora eu estude o que eu preciso. Eu acho que eu não devo nada a ninguém, do ponto de vista acadêmico, mas....

Considerando que o *habitus* funciona como princípio de geração de práticas e se constitui nos diferentes espaços de socialização dos sujeitos, também no caso de Isabel, a socialização familiar parece ter tido maior peso que a escolar

⁴⁰ Nome fictício. Colégio tradicional, que atendia a crianças e jovens oriundas de famílias pertencentes à elite cultural da zona sul do Rio de Janeiro.

na construção de sua identidade. A própria Isabel atribui seu jeito de ser, que inclui valores, gostos e sentimentos, à sua vida familiar e ao fato de ser a única menina dentre quatro irmãos.

Eu não tinha modos de menina. A minha brincadeira em casa... eu nunca brinquei de boneca. Eu jogava futebol, eu jogava botão, discutia futebol, porque a gente ia ao Maracanã, pelo menos uma vez por semana, e eu sempre adorei futebol. É... era cercada por quatro homens, não há jeito de você brincar como uma menina.

Vale destacar, contudo, que, a esses seus gostos os quais, segundo ela própria, estão mais próximos do universo masculino, se contrapõem o jeito colorido como estava vestida durante a entrevista e a ornamentação de seu “canto” de trabalho, já descritos no capítulo um, ambos, estereótipos do universo feminino.

Tanto no relato de Isabel, como no de Márcia, ficou evidente a força da socialização familiar na construção de suas identidades pessoais e profissionais. Para o processo de transmissão cultural, duas agências são de fundamental importância: a família e a instituição escolar. Considerando que cada uma dessas instituições tem suas especificidades, Romanelli assinala que uma dessas especificidades está na forma afetiva como essa transmissão se dá no âmbito da socialização familiar. “Na família, a difusão de diferentes formas de capital ocorre no interior de um conjunto de formas de sociabilidade eminentemente personalizadas e impregnadas de afetos, tenham eles uma dimensão positiva ou negativa, ou, o que é mais comum, uma combinação ambígua desses aspectos” (ROMANELLI, 2000, p. 106).

O conjunto desses relatos aponta para uma diferenciação inicial desse grupo de professores frente à experiência escolar, em função do elevado volume de capital cultural transmitido por suas famílias. Para Bourdieu (2002e, p. 41),

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Nessa perspectiva, as crianças dos meios mais favorecidos herdam, não somente os hábitos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, mas, sobretudo, conhecimentos e gostos que constituem condições implícitas para o êxito escolar.

3.1.2

Os espaços diferenciados dentro da rede pública

Dentre os professores que viveram em melhores condições materiais durante suas infâncias e adolescências, apenas Helena e Iara estudaram em escolas públicas. Helena teve, nesse aspecto, uma trajetória semelhante à de José Fernando, Lúcia e Cláudia que, apesar das dificuldades no plano econômico, em maior ou menor escala, cursaram o ginásio e o ensino médio em escolas públicas. À semelhança das escolas privadas já enfocadas anteriormente, as escolas públicas onde esses professores estudaram se distinguiram das demais, gozando de grande prestígio social e acadêmico: Helena estudou no Instituto de Educação de Niterói, José Fernando, no CAP da UERJ⁴¹, Lúcia, no Instituto de Educação de Niterói e no Liceu Nilo Peçanha⁴², e Cláudia, dentre esses, a de origem mais pobre, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nas lembranças que eles trouxeram de “suas” escolas, destacam-se o prestígio dessas instituições e a importância que tiveram em suas trajetórias. Helena, a que dentre os quatro teve melhores condições sociais, destaca a escolha natural do Instituto de Educação, em virtude da tradição familiar.

Eu estudei no Instituto então, porque, tinha aquela coisa de minha mãe: “ah, a vó estudou, a mãe estudou. Então você vai pro Instituto”. Então, nem se pensou em outro colégio. Eu fiz desde o jardim da infância, no Instituto, aqui no IPIC⁴³. Jardim de infância, primário...

Sua avó e sua mãe eram professoras e tinham estudado nessa instituição. O nível de instrução dos membros de sua família⁴⁴, associado às condições socioeconômicas favoráveis, permitia a este grupo familiar um alto grau de informação sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino e, sobretudo sobre o mundo universitário. Esse alto conhecimento dos sistemas escolares é, para Bourdieu (2002e, p. 44), a parte do capital cultural “mais diretamente rentável na vida escolar”. Assim, é de se supor que a escolha do Instituto de Educação por parte de sua família possa ser compreendida não só pela

⁴¹ Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁴² Tradicional instituição de ensino de Niterói fundada em 1847 e reinaugurada em 1931 com o nome do ex-presidente da República.

⁴³ Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho – Instituto de Educação de Niterói.

⁴⁴ A mãe e a avó eram professoras, e o pai, médico.

tradição, mas também por ser esta uma instituição capaz de “assegurar” uma trajetória escolar mais longa, possibilitando o ingresso no ensino superior.

Lúcia, com condições econômicas e culturais diferentes das de Helena, visto que seus pais não tinham ensino superior⁴⁵, também estudou no Instituto de Educação de Niterói e fez referência ao prestígio das instituições que frequentou:

Estudei no Instituto de Educação de Niterói, e depois no Liceu Nilo Peçanha. Duas escolas públicas, mas escolas... tinham renome na época, e no local.

Em outro momento de sua narrativa, Lúcia retoma o valor atribuído por ela ao ingresso no Instituto, trazendo, porém, um outro aspecto dessa experiência: o da inserção num grupo de referência.

Fiz promessa de não cortar o cabelo até quinze anos, pra passar, porque morria de medo... E, fui pro Instituto, e no Instituto fui muito assim: eu era uma aluna atenta, estudiosa... Em geral tirava nota boa, mas eu não... eu gostava de sentar atrás, de ter a turma que fazia uma certa baguncinha, que conversava. E jogava charme pros professores. Aquela coisa muito normal, de pré-adolescente.

Para Lúcia, a inserção em um grupo de referência na adolescência, significou também abrir mão da imagem de “boa aluna” que a acompanhou durante as séries iniciais do ensino fundamental, decorrente, segundo ela, do valor atribuído ao processo de escolarização por sua família.

José Fernando e Cláudia também destacaram o prestígio das escolas públicas onde cursaram o antigo ginásio e o ensino médio, ressaltando a importância dessas escolhas por parte de suas famílias para a determinação de sucessos escolares posteriores.

Olga, ela criou pra alguns alunos, dessa escola pública, (...) um grupinho de alunos pra estudar pro admissão, é. E aí nós fizemos concurso, vários de nós... vários não, era um grupo de cinco, seis. Eu me lembro que dois, três de nós passamos pro Colégio de Aplicação da UERJ. Então, logo depois eu fui pro Colégio de Aplicação da UERJ (...) Eu acho que eu tive uma boa formação. Uma boa formação, o que me deu chance de passar em todos os vestibulares que eu fiz, eu fiz mais de um. (José Fernando)

No caso de José Fernando, como no de Helena, o grau de informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema escolar fez a diferença. Uma prima

⁴⁵ Seu pai era contador (num banco), e sua mãe tinha apenas o ensino primário completo e não trabalhava fora do lar.

de seu pai, Olga, professora da escola onde ele cursou o primário e, portanto, portadora de um grau elevado dessa parte do capital cultural, pôde, através do grupinho de estudos, apontar caminhos alternativos que foram determinantes para a escolarização de José Fernando. Referindo-se à influência de Olga também no início de sua vida escolar, José Fernando lembra:

Eu estava numa turma, aí... logo no início, no Benedito Ottoni, me chamaram, não sei pelo nome, ou se era parente da Olga (que era essa prima)... eu acho que foi pelo nome. E aí me trocaram de turma, me botaram numa outra turma. É que eu acredito, assim, tempos depois, acredito que me colocaram numa turma com uma professora melhor...

Trabalhando com famílias populares que conseguiram colocar seus filhos em universidades públicas, em carreiras valorizadas socialmente, Portes (2002) destaca que um dos fatores que, sendo contínuo, pode favorecer o sucesso escolar é a aceitação e valorização da ajuda de outros que, conhecendo a estrutura e o funcionamento do sistema escolar, podem indicar caminhos importantes. Para José Fernando, Olga desempenhou o papel desse outro que, mesmo antes de tê-lo ajudado na preparação para o CAP, articulou-se internamente na escola, para mantê-lo nas “melhores turmas”. Olga foi, assim, a primeira das “mulheres da sua vida”, expressão utilizada por ele para se referir às diferentes mulheres que influenciaram suas escolhas e sua prática profissionais.

Para Cláudia, a entrada no Instituto de Educação, a partir do primeiro ano ginásial, representou uma ruptura em termos de escolarização, visto que até então estudava em uma escola pública municipal localizada, próxima a sua casa, em Bangu, bairro do Rio de Janeiro, pouco valorizado do ponto de vista social.

Me dediquei muito ao estudo. Eu sempre fui estudiosa. Porque eu acho que foi, assim, uma saída também, nessa configuração familiar, de muitos homens, e de uma mãe muito submissa, e apostando muito em mim, eu resolvi concretizar aquela aposta. É lógico sem consciência nenhuma (...) Eu resolvi concretizar... Que era uma forma d’eu me sobressair. Eu sobressair na família. E daí pra frente fui assim... passei pro Instituto de Educação (...) ginásio e Normal... Eu fui uma aluna média, porque era muito difícil, muito difícil...

Destaca-se no seu relato a forte adesão de sua família, em especial de sua mãe, aos valores escolares. A instituição escolar – o Instituto de Educação – representa, nesse caso, as chances de chegar ao ensino superior e de uma conseqüente ascensão social. Confirmando o que representou para sua formação ter feito o curso ensino ginásial e o Normal no Instituto de Educação, ela assinala:

Mas depois quando eu fiz vestibular, aí eu passei em primeiro lugar em todas as universidades: na UERJ, na UFRJ. Sabe essa coisa de recortar? Tenho até hoje recortadinho.

Em termos da memória sobre essa escola propriamente dita, as lembranças de Cláudia recaem na organização escolar e na tensão liberdade/limites.

O Instituto eu acho que foi um... foi importantíssimo pra mim. Em termos de... uma escola muito bem... plantada. Acho que isso é importante. É, era muito claro pra nós, lá, o que que podia, o que que não podia. Acho que essa coisa dos limites. Ao mesmo tempo, era uma escola, já pra aquela época, muito... onde a gente tinha muita liberdade. Assim: de matar aula, de ir pra... biblioteca... ou de ficar conversando na... Então, ao mesmo tempo que a gente sabia tudo que não podia, e sabia tudo que devia fazer, os deveres todos, a gente tinha um espaço.

Se, como afirma Kenski (1994a, p. 109), “o que é narrado é, praticamente, uma reconceitualização do passado de acordo com o momento presente”, a memória de Cláudia pode estar atravessada por suas concepções atuais sobre a instituição escolar, como ela mesma aponta em outro trecho de sua narrativa.

Eu acho muito importante. Que a escola tenha clareza do que que ela é, o que que ela quer, o que ela espera. E que passe essa clareza pros pais, pras crianças... mesmo crianças pequenas... Então, acho que isso foi muito importante pra mim.

Pertencentes às camadas médias da classe média, Eliane e Tânia também se referem ao fato de terem sido alunas de escolas que constituíam espaços diferenciados dentro da rede pública de ensino, se distinguindo das demais. Para elas, diferentemente de Helena, Lúcia, Cláudia e José Fernando, esse ingresso se deu no ensino médio. Eliane cursou a Escola Técnica Federal de Química, e Tânia, a Escola Normal Júlia Kubitschek. Para Eliane, essa experiência representou uma mudança de rumo na escolha futura do curso universitário que viria a cursar. Para Tânia, tal experiência não se apresentou diretamente relacionada com a oportunidade de acesso à universidade, mas a consagração de uma escolha feita desde a infância: o magistério.

Eliane relata assim sua decisão de ir para a Escola Técnica:

Quando eu terminei o ensino fundamental, que na época era primeiro grau... aí eu resolvi que eu ia tentar a escola técnica... ou ia fazer um “Impacto”, um curso desses que na época era famoso, o famoso na época. Ainda cheguei a me inscrever no Impacto, me matriculei, mas aí fiz prova pra escola técnica e acabei indo pra escola técnica de Química.

Não transparece, em seu relato, um grande entusiasmo nessa escolha, embora, naquele momento, ela e sua mãe tivessem feito a opção de procurar uma escola prestigiada para o ensino médio.

Quando eu acabei o nível, o ensino fundamental, eu queria fazer Física. Era a época da moda da Física, Física Nuclear, a idéia da... tava aquele inicio de programa nuclear, então, tinha todo um... A área da moda na ciência era a Física. Então eu pretendia fazer física. Mas depois acabei fazendo escola técnica de Química, e acaba você vai sendo encaminhado nesse sentido.

De maneira diversa da de Eliane, para Tânia, o ingresso no Julia Kubitschek coroou toda uma trajetória escolar lembrada com muito entusiasmo durante a entrevista. É o que fica explícito nos seguintes trechos de sua narrativa:

Me lembro de uma escola primária organizada, me lembro de controle de entrada e saída de alunos, me lembro de uma patrulha escolar de segurança – que auxiliava as crianças a cruzarem as ruas, independente se com seus pais, com seus responsáveis. Eu me lembro da merenda escolar. Que era uma hora em que eu, apesar de ter merenda na minha casa, mas eu adorava, a merenda da escola. Aquele leite morninho que saía: de baunilha, leite achocolatado. Aí, eu adorava... adorava a escola. Adorava a escola.

E aí no ginásio, eu fui pro Engenho de Dentro, pra Rua José dos Reis. Eu fui pra Escola Bolívar... E ali, também uma escola organizada, bem dirigida. Nós tínhamos uma sub-diretora, que ela era baixinha, enfezada, mas tudo andava... nos trinques. Ela sabia quem era todo mundo. Ela dava um toque, todo mundo ia pras salas. Eu não sei, eu fico enlouquecida com as escolas hoje..., estavam precisando assim de algumas Tânicas, de algumas donas Elizabeths, entendeu?

Eu fui excelente aluna, de Escola Normal. Excelente. Eu já era muito boa aluna em Português, adorava História, e as disciplinas da formação, as disciplinas pedagógicas, eu amava. Eu fiz um curso, num desejo absoluto. Meus estágios, tudo, eu adorava. Eu adorava o uniforme...

O estágio era obrigatório, no sentido *strictu sensu*. E você tinha, realmente, que dar conta. Era muito sério, o planejar, o executar, o avaliar, a elaboração dos instrumentos que você ia utilizar. Era tudo muito sério. Eu gostava de tudo aquilo. Eu fico dizendo hoje, hoje eu precisava pegar uma Escola Normal novamente. Dirigir uma Escola Normal, e trabalhar um pouco essa formação diferenciada.

O que parece ter ficado para Tânia é a lembrança de instituições escolares bem organizadas, nas quais se destacava a presença de uma autoridade. A narrativa de Tânia expressa ainda a força da socialização escolar na construção de sua identidade. O entusiasmo com que relata tais experiências, a menção ao desejo de dirigir uma Escola Normal ou à necessidade de uma maior quantidade de donas Tânicas (ela mesma) ou donas Elizabeths (sub-diretora da escola onde cursou o

ginásio) revelam um desejo intenso de fazer voltar o passado, impondo-o, se fosse possível, a um futuro. A essas lembranças parece se aplicar o que afirma Bosi (2003, p. 20): “A memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”.

A escola de seu tempo de infância e adolescência é “monumentalizada”, na medida em que existe uma intenção de “elevação moral” de seu conteúdo: a organização, os valores etc. Na perspectiva de Le Goff (1985, p. 101), “o que distingue a língua monumental da língua documental é esta elevação, esta verticalidade que a gramática confere a um documento, transformando-o em monumento”. O valor posto na organização da escola e a importância atribuída aos estágios curriculares para a formação de professores podem ser compreendidos, também, por preocupações atuais que parecem caracterizar seu trabalho⁴⁶ na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e pela maneira como se vê hoje como profissional:

Se você me colocar amanhã, pra trabalhar com criança... Eu tô tendo essa volta agora, por causa dos estágios... Essa coisa, uma coisa nata.

Os estágios curriculares e o prestígio que gozava a Escola Normal nos anos 50 foram também lembrados por Dilma, que havia estudado todo o primário e o ginásio em escolas privadas em Niterói e foi aconselhada por sua avó, professora, a fazer o curso Normal no Rio de Janeiro.

E aí, eu fui pro Instituto de Educação no Rio. Fiz pré-normal no colégio... Instituto Guanabara (...) No segundo ano Normal a gente tinha aula de observação no Instituto de Educação... que o Instituto de Educação era uma escola modelo na época. Então, tinha... parecia até um teatro arena. Tinha aquelas... um teatro de arena mesmo. Aqueles bancos em volta da sala toda... A gente entrava, as crianças já estavam tão acostumadas do Instituto, que nem ligavam. A gente ia observar a aula e tal.

Pertencente às camadas inferiores da classe média durante sua infância e adolescência, Gilson, que nasceu em 1964, traz, em sua narrativa, a memória de uma escola sem qualquer elemento que a diferencie socialmente das demais,

⁴⁶ Tânia trabalha hoje também orientando turmas de estágio supervisionado, no curso de Pedagogia, em uma instituição privada de ensino superior.

porém à qual ele atribui a sua boa escolarização e o compromisso que tem hoje com a educação das camadas mais pobres da sociedade e com a escola pública.

E entrei na escola, como os meus irmãos – todos eles – com sete anos de idade, numa escola chamada Escola Ernesto Nazareth, que fica no bairro de Campo Grande, onde eu morei até os vinte anos. Essa escola era uma escola primária, só tinha até a quarta série, perto da minha casa, perto da casa dos meus pais... e... depois segui meus estudos ainda na rede municipal numa escola chamada Visconde do Rio Branco, já mais afastada da casa... Precisava pegar um ônibus pra poder chegar à escola. Segui no segundo grau, também numa escola estadual, chamada Escola Estadual Raja Gabaglia, também em Campo Grande... No último ano da escola estadual, eu tive uma bolsa de estudo num desses cursos que fazem terceiro ano/pré-vestibular. (...) Eu tive uma escolarização muito feliz assim... Eu sou um daqueles que falam... eu falaria muito bem da minha escolarização. Eu não tenho assim... eu tenho boas lembranças da escola.

Em outro momento de sua narrativa ele relaciona a aposta em sua escolarização, tanto por parte da escola, como por parte da família, às suas concepções atuais acerca da educação das classes menos favorecidas:

Olha, se não tivesse havido uma aposta que rompesse, em alguma medida, com isso, seja da família e da escola, porque acho que é uma aposta casada... Se todas as pessoas que eu tivesse tido... tivessem partido da crença que os alunos que estão na escola pública são os alunos pobres, são os alunos que não têm muitas condições, os alunos que a gente não pode exigir muito deles etc. etc... Eu tive professores muito exigentes na escola pública e professores muito sérios, enfim. Acho que é um pressuposto do que a gente tem que também eliminar da vida... De poder olhar o aluno que tem dificuldade, que acorda cedo, que vem de longe, que come mal, que dorme mal, que não tem condições, que tem um monte de problemas materiais, mas que ele pode ser provocado, inclusive como linha de fuga dessa vida que é tão dura..

Evidencia-se, no relato de Gilson, uma escola pública indiferenciada do ponto de vista social, mas avaliada por ele como um espaço diferenciado do ponto de vista pedagógico e do compromisso político com a educação das classes menos favorecidas. Aqui também o que aparece é uma memória do passado atravessada pelas concepções presentes. Na imagem de uma escola pública, com professores comprometidos e sérios, se confundem o passado e suas visões de mundo, suas “bandeiras”, sua forma de atuar, hoje, na formação de professores. Referindo-se a sua forma de atuar na formação de professores, Gilson assinala o que poderia ser considerado como um vestígio dessa escola pública de seu passado, não muito longínquo, visto que ele é dos mais novos professores entrevistados, em suas disposições atuais:

Então, como eu tenho tentado atuar aqui! Tentando mostrar que é possível fazer um trabalho sério, rigoroso, exigente, também com esses professores. Porque eu acho que o discurso que: “ah, porque a pedagogia... os alunos não têm condições”. Esse discurso que vitimiza, eu acho que não serve, não liberta, ele só reforça uma posição, enfim.

3.1.3

Os diferentes contextos sociopolíticos nos quais se inseriam as instituições de ensino

Iara, cuja família ocupava alta posição na escala socioeconômica em cidades do interior da Paraíba, e que teve, portanto, condições materiais muito favoráveis durante a infância e adolescência, também estudou em escolas públicas e trouxe, nas lembranças de suas escolas, um outro elemento a ser destacado para a compreensão da diversidade dos fatores que caracterizam as escolas onde estudaram os professores entrevistados.

Eu sempre estudei em escola pública. Na época, pra entrar na escola pública, tinha concurso e só entrava na escola pública quem era bom. Porque na escola particular era pagou-passou. Era PP. A gente tinha essa brincadeira idiota de criança.

Ficou na memória de Iara a lembrança do conflito entre escola pública e escola privada que mobilizou, intensamente, a opinião pública do país nos anos 50. O final dos anos 40 e durante os anos 50, período em que Perez, Dilma, Maria Teresa, Iara, Claudia, Márcia e Leila tiveram grande parte de suas escolarizações, pode ser caracterizado pelo intenso debate, por mais de uma década, com fins a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1961⁴⁷. Para Saviani (2004, p. 18), essa lei (a Lei nº 4024/61) “representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa”, a saber: de um lado os “defensores” de uma escola pública, laica e gratuita, sob a orientação filosófica do INEP, que era dirigido por Anísio Teixeira, e do outro, representantes dos interesses das escolas particulares que apoiavam um substitutivo ao projeto da Lei, apresentado por Carlos Lacerda. Esse

⁴⁷ Esse movimento tem sua origem, segundo Saviani (2004), com a promulgação da Constituição Federal de 1946, que definia a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório e gratuito (nas escolas públicas) e atribuía à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Abria-se, segundo o autor “a possibilidade de democratização da educação pela via da universalização da escola básica”.

é o conflito lembrado por Iara quando se refere a um dos argumentos utilizados contra as escolas particulares, pelos defensores da escola pública, naqueles anos: o da pouca qualidade do serviço que ofereciam em decorrência de terem suas decisões, inclusive didático-pedagógicas, tomadas em favor dos interesses daqueles que a mantinham – os pais dos alunos.

Uma outra professora, Ana Lúcia, também fez referência a esse conflito, embora em posição bem diferenciada da de Iara:

Obviamente eu fiz aquele curso de admissão, não passei. Porque aquilo só passava quem... né. Meu irmão passou, eu não passei. Aí fui estudar numa escola particular ali, aqui na Silveira Martins, Instituto Bezerra⁴⁸.

Contudo, como se constata nas diferentes falas dos entrevistados, esse debate pode ser problematizado, em virtude da diversidade de características das escolas tanto públicas, como privadas onde eles estiveram inseridos. Certamente as escolas privadas freqüentadas por Maria Teresa, Leila e Márcia, nos anos 50, não poderiam ser enquadradas na categoria das escolas “PP (pagou-passou)”, visto que se propunham a formarem jovens para ocuparem lugares de destaque na sociedade, como destacou Maria Teresa:

Terminei o meu clássico lá no Colégio Santa Inês, perto da minha casa, toda a distinção que o colégio oferecia!

O conflito entre os defensores da escola pública e os que defendiam os interesses das escolas particulares era apenas uma das questões que mobilizavam a sociedade durante a década de 50 e o início dos anos 60. Tal conflito se inseria no contexto de uma intensa movimentação popular que atraía intelectuais e militantes preocupados com questões educativas. Como assinala Schwarz (apud SHIROMA, 2004, p. 32): “o vento pré-revolucionário, descompartmentava a consciência nacional e enchia os jornais de manchetes sobre a reforma agrária, o voto do analfabeto, o imperialismo, a agitação camponesa, o movimento operário, a nacionalização de empresas americanas... O país estava irreconhecivelmente inteligente”. Algumas dessas questões, que estavam postas naquele período histórico, foram lembradas por Iara e Maria Teresa em suas narrativas:

⁴⁸ Nome fictício.

E eu fiz parte das ligas camponesas como, como alfabetizadora. Trabalhando com a cartilha do Paulo Freire. Foi esse o meu começo. E eu não pensava em ser professora... A gente trabalhava com, com grupos... Tinham os monitores que davam as aulas pra gente, que ensinavam como a gente fazia as abordagens com a metodologia que tinha que trabalhar. Traziam o material. Eu me lembro que eu cheguei a subir num caminhão, e aí ia até Petrolina; e meu avô ficou desesperado, porque eu tinha sumido. Mas aí eu tinha deixado um bilhetinho, e ele ficou muito ansioso, muito nervoso. Quando eu cheguei, eu fiquei proibida de sair durante um mês, porque eu tinha sumido. Tinha ido ver um grupo que tava – que era um grupo muito bom – que tava em Petrolina. Trabalhando nas fazendas de Petrolina. (Iara)

Eu estive bastante ligada ao movimento estudantil, que nessa época era alguma coisa de muito poderoso, muito forte dentro dessa cidade do Rio de Janeiro. Eu estive bastante ligada, participando, etc. E tive ligada também, a movimentos religiosos. Esses movimentos religiosos que eu estive ligada era o que se chamava, naquela ocasião, ação católica. No nível que eu estava, nós... eu participava da Juventude Estudantil Católica, que era JEC. E a gente tinha, nessa perspectiva de estar dentro desses movimentos, toda a discussão da teologia da libertação e tudo aquilo que representava... Uma das coisas que a gente estava sentindo importância era da participação política, de estar atuando politicamente. Isso certamente me levou pro movimento estudantil, e eu atuava bastante. (Maria Teresa)

O golpe militar de 1964 interrompeu esse clima pré-revolucionário, dele resultando significativas alterações na organização e estruturação dos sistemas de ensino do País (SHIROMA, 2004). Ele ocorre quando Perez, Dilma e Maria Tereza já estavam na universidade, quando Leila, Márcia, Cláudia e Iara cursavam o ensino médio, e quando Ana Lúcia, Helena, Ilda e Silvia estavam no antigo ginásio. Os demais professores tiveram toda a escolarização já na vigência do regime militar. No entanto, esse importante acontecimento político da história recente do nosso país não foi lembrado pela maioria dos professores entrevistados em seus relatos, sendo mencionado com maior ou menor intensidade por alguns deles. Essa omissão pode ser interpretada à luz do que assinala Bosi (2003, p. 18): “Esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas, dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época”.

Assim é que esse fato parece ter afetado de maneira particular e significativa a vida e a trajetória escolar de duas das professoras entrevistadas: Iara e Ana Lúcia.

Para Iara, o fato provocou grande ruptura em sua trajetória escolar. Ela, que cursava, na época, o clássico, em Campina Grande, relatou de forma emocionada esse período de sua vida:

Em 66 eu fui proibida de me inscrever num colégio estadual. E eu tive que passar pra um colégio privado, porque eu tinha que ter atestado de idoneidade política, pra poder me inscrever no colégio público... Já tinha me metido em todas... Então eu fui pro, eu fui pro colégio Pio XI. Colégio diocesano (...) Foi uma estrada muito boa lá no Pio XI, porque eu tomei contato com os movimentos cristãos, que eu não fazia a mínima idéia de como é que fosse. Então, foi muito bom. Só foi ruim, porque qualquer coisinha que acontecesse era eu, entendeu. Eu era subversiva (...) Aí... aí meu pai disse pra mim que... foi quando mudou o comando lá do 3º Batalhão de Engenharia – acho que é 3º – eu sei que é Batalhão de Engenharia, lá em Campina Grande. Tem certas coisas que eu... apaguei da minha cabeça. E, disseram que iam rever os processos de quem tinha sido chamado pra depor, quem tinha estado preso. E eu não tinha mais... Foi o doutor Quinval Gorgonho, meu querido e amado... mestre, que chegou pra mim e disse pra mim que, eu não tinha estrutura, nem física e nem emocional, pra agüentar de novo, o que eu já tinha passado, como adolescente. Porque aquela época eles não queriam saber a idade de você (...) E o doutor Quinval ele, ele disse: “Eu achava melhor você... você não tem família no Rio? Vai embora pro Rio. Vai pra São Paulo”. Aí, essa minha tia maluca lá de... Sartriana, que era a minha paixão, eu amava aquela mulher, adorava. Ela chegou lá, no meio dessa tuba, e me mandou pra Paris. Então eu cheguei, quando eu aportei em Paris, eu vi... sozinha. Aportei em Paris e fiquei lá me virando (...) Aí em 69, eu aterrissei no Rio de Janeiro, e aí resolvi ficar aqui, fazer minha vida aqui, pra não correr mais o risco de ser uma sem-teto, sem-identificação, sem-nacionalidade, sem nada.

Por sua emoção, ao narrar essa passagem de sua história, é possível constatar que essa é uma dolorosa lembrança para ela. As experiências relatadas fizeram parte de um conjunto de acontecimentos, decorrentes do momento político, que marcou profundamente sua vida. O envolvimento com os movimentos de resistência ao regime militar a levou à prisão, às mudanças de colégio e, posteriormente, à interrupção de sua trajetória escolar, à separação de sua família, às mudanças de moradia e, sobretudo, à perda drástica das condições materiais em que foi criada, visto que, a partir de sua saída de Campina Grande, passa a ser a única responsável por seu sustento. A emoção que transparece em sua narrativa, explicitada também por seus olhos marejados, confirma o que assinala Bosi (2003, p. 44): “O sujeito mnêmico (...) evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência”. Essa memória atravessada pela emoção também pode explicar o fato de ela ter afirmado inicialmente que só estudou em escolas públicas, mesmo tendo cursado o ensino médio em duas escolas privadas: o Colégio Pio XI, em Campina Grande e o Colégio Miguel Couto, no Rio de Janeiro, lembranças associadas a um difícil período de sua vida, que ela “apagou de sua cabeça”, como afirmou anteriormente.

Ana Lúcia viveu esse momento político na transição do antigo primário para o ginásio. No seu caso, foi o envolvimento de seus pais, especialmente de sua mãe, com o partido comunista que provocou mudanças em sua trajetória escolar.

Minha escolaridade foi um fracasso absoluto (...) A minha trajetória escolar foi muito ruim... muito difícil (...) Eu tenho recordação muito ruim da escola ... Estudei em diversas escolas. A minha vida, na minha infância, era uma vida muito complicada. Minha mãe se mudava muito, então, eu comecei estudando... A escola que eu tenho assim, memória mas... é na, na, ali na Urca. Aquela escola que tem ali na Urca, a Estácio de Sá. Eu morava na Urca, depois eu me mudei, tive no colégio interno durante um ano. Aí depois sai do colégio interno, por força do golpe militar. Minha mãe era envolvida com a questão política e foi uma coisa difícil, 64 (...) E aí a gente se mudou pra Cascadura e lá eu estudei numa outra escola, enfim, eu tive muita escola... Minha mãe cada ano morava num lugar diferente. E eu cada ano estudava numa escola diferente...

Apesar de essa conjuntura aparecer como lembrança negativa para Ana Lúcia, ela não a afastou da participação e militância, já durante a trajetória universitária, no mesmo partido político e nos movimentos estudantis de sua época. Referindo-se à vida universitária, ela lembrou dessa participação:

Quando eu entrei na universidade, eu já entrei no movimento estudantil. Eu já entrei pro partido, já no movimento secundarista (...) Eu acho que a minha trajetória na faculdade, ela foi muito mais marcada... eu me empolguei muito mais pelo movimento estudantil. Eu entrei desde muito cedo (...) Eu, desde o início, fiquei responsável por identificar outras pessoas simpatizantes e aproximar pra poder formar a base do partido dentro da Gama Filho.

Se, para Iara e Ana Lúcia, o golpe militar teve grande repercussão em suas vidas e, sobretudo, em suas trajetórias escolares, para os demais professores que se encontravam em período escolar nos anos 60 e 70, esse momento histórico-político não parece ter trazido graves conseqüências para suas escolarizações. Dentre esses, apenas José Fernando mencionou que quase foi expulso do colégio por participar de um grupo de teatro ligado ao Partido Comunista, já nos anos 70:

Talvez no segundo ano, do segundo grau. Eu comecei a me envolver com política. Política... não existia grêmio, mas era um grupo de gente, com idéias de esquerda, de forma mais geral, assim. E que foram começando a se juntar, se juntar... e aí a gente fazia algumas coisas. Fazia muitas atividades culturais, pra reunir os alunos, além da discussão política e tal, tinha muito essas atividades culturais. A gente tinha um grupo de teatro, e a gente começou a trabalhar muito com teatro, muito com teatro, muito com teatro (...) A gente tinha um grupo de teatro... Que era um grupo ligado ao PC (...) A gente ia muito a cinema, ia muito a teatro, muito a palestras. A gente lia muito, a gente discutia muito. O que era muito bom.

José Fernando interpretou essa experiência, vivida já no final dos anos 70, como geradora de suas disposições intelectuais:

Eu acho que muito da minha formação intelectual (...) essa formação intelectual, ela se deu, a partir dessa mili... militância sem dúvida, militância... Foi uma militância política inclusive. (...) E foi esse contato com essas pessoas, o contato com essa, essa... intelectualidade eu diria até.

Acerca das diferenças na forma como um fato histórico incide e marca a vida das pessoas que o vivenciam Bosi (2003, p. 19) assinala que o “grande mérito dos depoimentos é a revelação do desnível assustador de experiência vivida nos seres que compartilharam a mesma época; a do militante penetrado de consciência histórica e a dos que apenas buscaram sobreviver”.

3.1.4

O reflexo do contexto na legislação educacional

Quase metade dos professores entrevistados não viveu o período do golpe militar em idade escolar. Como as idades dos professores variam de quarenta a sessenta e seis anos, é evidente que alguns deles tiveram a maior parte de suas escolarizações nos anos 40/50, enquanto os mais novos cursaram as séries iniciais já na década de 70. É sabido que esse período se caracteriza por uma série de reformas da LDB de 61, implementadas pelo regime militar. Para Saviani (2004), a ruptura política, levada a efeito pelo golpe militar de 1964, exigia adequações no âmbito educacional. Assim, no âmbito dos antigos ensinos primário e secundário, essa adequação se fez através da Lei 5692, promulgada em agosto de 1971 que, entre outras mudanças, mudou a denominação desses antigos níveis para “ensino de primeiro e segundo graus”, alterando sensivelmente a estrutura do ensino até então em vigor. “Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos” (SAVIANI, 2004, p. 31). Essa mudança de estrutura foi lembrada em diferentes momentos dos relatos dos professores entrevistados, como se pode verificar nos fragmentos já mencionados.

Outra alteração importante, a qual se inclui nessa reestruturação e esteve presente na memória de alguns dos entrevistados, foi que, em lugar de um ensino médio subdividido em ramos, instituiu-se o curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante.

Adriana se lembra dessas alterações na estrutura do ensino e relata suas experiências nesse nível de sua escolarização, relacionando-as com as disposições que manifesta hoje, expressas no domínio do computador:

Eu já peguei a 5692/71. Então, o que acontece é o seguinte: eu tinha aulas do ensino médio comum, mas era profissionalização e a gente fazia algumas disciplinas... Era no começo dessa lei, (...) que todo o ensino médio, ele tinha que ser igual, universal, mas que tinha que dar habilitações profissionais. Eu escolhi datilografia, hoje dou graças a Deus, porque eu sou uma craque no computador. Na época a gente ia com muito má vontade pra um instituto tecnológico... os meninos, a maioria dos meninos fazia eletrônica, eletroeletrônica; e nós meninas, a questão bem de gênero, a maioria de nós, com exceção de duas ou três, escolhemos datilografia – habilitação em secretariado. Então a gente fez datilografia, técnicas comerciais e taquigrafia (...) 73 foi o meu primeiro ano no ensino médio, chamava segundo grau...

Como vimos nos diferentes relatos já apresentados, as narrativas desses professores se colocam justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo, nesse caso, os espaços escolares onde estiveram inseridos e o contexto social e político de suas escolarizações, e o que ele traz em seu íntimo (QUEIROZ, 1988), apontando para uma diversidade de fatores que aí se entrecruzam, tais como: tempo, espaço e condições socioeconômicas das famílias.

No que se refere às lembranças das escolas freqüentadas, de uma maneira geral, foram destacados, sobretudo, elementos como o prestígio social que gozavam essas instituições, os rituais escolares, a transgressão às regras e a contribuição delas para o desenvolvimento de uma relação favorável ou não com o conhecimento. Com relação aos vestígios dessas escolas nas concepções atuais sobre a escola e o magistério, destacam-se o desenvolvimento do gosto pelo estudo e a incorporação de valores, tais como o respeito às diferenças e o compromisso com a educação. As escolas freqüentadas parecem ter contribuído significativamente para as concepções atuais acerca da escola básica. Destaca-se aí a imagem da “boa escola” como aquela bem organizada, com claras propostas e onde a autoridade pedagógica se faz presente.

3.2

As experiências escolares mais significativas e os professores que marcaram suas vidas

Considerando que os professores constituem uma categoria profissional que, ao entrar na profissão, já esteve mergulhada no ambiente de trabalho, no mínimo, por doze anos, como estudante, pode-se deduzir a importância das experiências escolares na constituição do *habitus* profissional.

Bourdieu (2004d, p. 208) assinala a força do sistema de ensino na configuração dos esquemas de pensamento:

Os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração. A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados, e a partir dos quais se articula (...) uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares.

As experiências escolares, nessa perspectiva, têm um peso significativo na constituição desses esquemas fundamentais de pensamento, que envolve não só os conhecimentos transmitidos, mas também gostos, modelos, imagens, regras, linguagens, valores, modos de agir. Na mesma direção, Lelis (1996) aponta que certas disposições vão sendo incorporadas no curso da socialização escolar, determinante na constituição de qualquer *habitus* que vier a se constituir.

3.2.1

As lembranças da escola primária

O período em que os professores entrevistados freqüentaram a escola primária foi lembrado pelas muitas experiências significativas, tanto positivas como negativas, e pelas professoras que marcaram suas histórias de vida, seja por características pessoais, seja pelo compromisso demonstrado ou pela competência pedagógica. Inúmeras foram as histórias contadas acerca dessa fase da vida escolar, e é significativo o modo como relataram esse período de suas trajetórias, algumas vezes, inclusive, explicitando a influência de determinadas experiências ou de determinadas professoras na forma como vivem a profissão hoje.

Muitas professoras primárias foram lembradas por suas características físicas. É impressionante a imagem clara e detalhada que muitos dos entrevistados têm ainda de suas professoras:

Ela usava aqueles dois coquinhos (...) aqui. Tinha um óculos fundo de garrafa... ela era medonha. Dona Ignez era medonha, insuportável. (Isabel)

Minhas professoras eram bem velhinhas! (Eliane)

Marlene me marcou muito também. Eu chegava a desenhar as roupinhas dela, e pedia pra minha mãe fazer igual. Que eu achava ela linda. Ela... então, tinha essa coisa, assim! (Helena)

Era uma senhora forte, alta, cabelo curtinho, clarinha. (Silvia)

Atualizadas pelo presente, essas imagens estão associadas a outros atributos pessoais ligados à dimensão afetiva do fazer pedagógico dessas professoras primárias, todas mulheres, destacando-se aí a forma como essas professoras acolhiam seus alunos. São professoras que aparecem como pessoas acolhedoras, protetoras, carinhosas, como se vê nos seguintes fragmentos dos relatos de Ana Lúcia e Adriana:

É a única professora que eu lembro, de toda minha infância e adolescência... chama-se Marisa. Eu lembro da fisionomia dela, eu lembro dela, eu lembro do nome dela, que era assim: o oásis pra mim... era na hora da sala de aula. Era uma pessoa boa, amável, acolhedora, que ajudava, que tava junto, colada... Então pra mim, na sala de aula, era um lugar maravilhoso. Que era um lugar onde eu me sentia muito acolhida, no colégio interno. (Ana Lúcia)

E essa foi a professora mais maravilhosa que eu tive. Essa que veio em seguida. Então foi muito bom que eu não saí da escola. Porque ela me valorizou, ela me entendeu, e ela me elogiava, ela dizia: “que dever limpo!” E ela chamava a minha mãe, e dizia que maravilha de estudante que eu era. (Adriana)

Para Ana Lúcia e Adriana, ficou a forma como foram acolhidas por essas professoras em momentos difíceis de suas histórias de vida. Ana se encontrava em um colégio interno, lembrado por ela como uma das piores experiências escolares vivenciadas:

Fiquei um ano no colégio interno. E aí, lá, que é, assim, um lugar onde as pessoas eram muito ruins, muito... As pessoas eram péssimas, tratavam as crianças muito mal (...) Era uma escola horrorosa, de um homem horroroso (...) Era um homem enorme, que morava lá dentro com a mulher dele, era amante da nossa inspetora, que era a mulher que tomava conta das meninas. Ele batia nos meninos. Era uma coisa horrível. Botava os garotos pra fazer polichinelo no corredor. Era uma coisa

horrorosa, uma coisa horrorosa. Tinha toda uma aparência de..., mas era tenebroso. Muito ruim... Lugar muito ruim.

Essa experiência, narrada com horror por Ana, não foi a primeira experiência negativa que viveu. Ela já havia passado anteriormente por uma experiência lembrada como extremamente humilhante:

Eu tive umas situações muito, muito constrangedoras pra mim, em sala de aula com a professora, de querer ir ao banheiro, e a professora não deixar; e eu fazer cocô na calça, e isso eu tinha seis, sete anos de idade, e ela reagiu de uma forma muito ruim comigo, e aquilo... Depois eu não queria ir mais pra escola de jeito nenhum.

Adriana também havia passado, no ano anterior, por uma experiência negativa lembrada por ela com muitos detalhes e considerada como uma das mais marcantes em sua vida:

Então vou te falar de uma (professora) que quase acabou com a minha autoestima. Foi na terceira série do ensino fundamental, que hoje chama ensino fundamental, e era uma professora que tinha uma antipatia pessoal por mim, não sei porquê. Ela não gostava de alunos quietinhos... Ela tinha toda uma série de resistências com relação a mim, e eu sentia isso, e eu ficava muito triste, porque eu era boa aluna, eu me esforçava, muito calada, muito tímida... E houve um episódio, em que um menino (...) ele me chamou de “Adriana banana”, e eu respondi pra ele... o nome dele era Renato, e eu então falei assim: “Renato fiapo”, fiapo de pano. Eu tinha o quê? Oito anos. Naquela época nós não tínhamos muito contato com nomes feios... hoje em dia os meninos usam, as meninas também, a vírgula, a pontuação é um nome feio. Ele entendeu que eu chamei ele daquele nome feio, enfim, que se refere ao homossexual, pejorativo... Ele foi falar pra professora que eu o chamei daquele nome de homossexual. Ela já tinha aquela resistência toda, ela chamou minha mãe, ela me repreendeu, não queria saber o que aconteceu, disse que eu não poderia assistir o restante da aula, pelo que eu tinha feito com o meu colega – que era muito feio – e escreveu na minha caderneta uma mensagem para que a minha mãe viesse com a máxima urgência, porque tinha um assunto muito sério a tratar da filha dela. Então ela veio pra mim e disse: “mas Adriana (...) você chamou esse teu colega de quê?” Eu disse: não. Eu contei a história... então ela me disse o seguinte: “Adriana, o que quer dizer veado?” A minha mãe me perguntou. E eu respondi, me lembro até hoje, “é um bichinho que fica no zoológico”. Então ela se voltou pra professora, e disse: olha, isso é uma injustiça, ela não sabe o que significa esse vocábulo, você não poderia tomar uma atitude dessas, como professora... O diretor foi chamado, e eu fiquei lá no pátio com muita vergonha daquela situação, porque estava a professora, estava a minha mãe, estava o diretor, e as crianças passavam e cochichavam. Então isso me marcou... essa professora... me marcou negativamente.

O impacto dessa experiência em sua trajetória foi lembrado mais uma vez, quando ela relata o início do ano letivo seguinte:

Eu peguei, no ano seguinte, uma professora... No primeiro dia de aula eu estava tremendo, eu tremia. Ela dizia: minha filha, você tá branca e trêmula. Chamava meu nome, eu tremia. Porque eu acho que eu fiquei tão impactada, e eu chegava na sala de aula e tremia. Tremia, ficava pálida, e tremia, tremia...

Ficou, para Ana Lúcia e Adriana, a arbitrariedade com que foram tratadas nesses momentos de suas trajetórias. São histórias permeadas de sentimentos de constrangimentos, tristeza, dor, vergonha, revolta silenciosa. Kenski (1994a) destaca que na fertilidade e força desses relatos, em que se mesclam situações reais e imaginárias, relações subjetivas e atemporais, sente-se que eles foram construídos como uma visão do passado a partir do momento presente. Essa síntese entre o passado e o presente, entre o vivido e as concepções atuais esteve implícita em diferentes fragmentos das narrativas dessas professoras:

E no meu colégio interno é que foi incrível, porque foi a coisa mais difícil, porque eu não gostava. Obviamente nenhuma criança gosta de ficar no colégio interno. (Ana Lúcia)

Nessa perspectiva, essas narrativas, mais do que uma versão de um passado realmente vivido, podem dizer muito do indivíduo ou da situação, não apenas do passado, mas, principalmente, do presente (KENSKI, 1994a). Assim, os relatos de Ana Lúcia e Adriana apontam para uma antiimagem do professor e da escola, forjada a partir das experiências que tiveram, e revelam muito do que são hoje como pessoas e profissionais, como elas mesmas explicitam, em outros momentos de suas narrativas:

Então, na minha vida escolar, nada indicava que eu fosse ser professora, nem que eu fosse gostar de escola. Talvez, até isso tenha feito eu pensar na escola como um lugar que tinha que ser diferente, talvez isso... Me toca muito até hoje, quando eu entro em escolas, que eu vejo crianças que não estão muito bem acolhidas, que eu vejo situações ruins. Aquilo me, me... eu não gosto. (Ana Lúcia)

Eu acho que eu tive... a Marisa, no meu primário. Que foi a pessoa que me, que me ensinou assim, a coisa do acolhimento, do encanto, da necessidade de que o outro tem de se sentir acolhido, e como ele consegue crescer nesse sentido. (Ana Lúcia)

Muito do que eu sou... eu vou atender à Graça. Eu estou superocupada, mas eu vou fazer diferença na vida da Graça. Isso não é só, saber da experiência, isso são essas outras leituras que eu faço. Eu leio muito. Essas outras dimensões, que me dizem: não, nesse momento, se eu encontrar a Graça, vai ser bom pra mim, vai ser bom pra Graça. Isso não é só fruto desses saberes. (Adriana)

Os relatos sobre a maioria das professoras primárias mencionadas enfatizaram a capacidade de acolhimento como característica considerada por essas professoras como necessária e imprescindível ao exercício da profissão docente. Tais relatos apontam para o que destaca Kenski (1994a, p. 104), quando assinala:

Os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula, não apenas baseadas no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica, mas também de acordo com as vivências que tiveram e que são recuperadas com a ajuda da situação de ensino em que se encontram. Essa recuperação nem sempre é feita de forma consciente e nem sempre está relacionada à imagem de bons professores. Em alguns casos o que realmente ocorre é o contrário: o professor que marcou negativamente uma história de vida é que vem a ser recuperado pela memória.

Para além dos modos como essas professoras vivem hoje a profissão, e se comportam diante de suas turmas e das outras pessoas, essas imagens, tanto positivas como negativas da escola e de professores, estão presentes nos próprios conteúdos das disciplinas que lecionam e nas temáticas a que se dedicam em seus trabalhos de pesquisa e extensão: Ana Lúcia é responsável por um programa de formação continuada na área da educação em direitos humanos para professores que atuam nas redes públicas de alguns municípios da região da Baixada Fluminense e coordena um projeto, também de extensão, intitulado “Escola e violência”; Adriana trabalha em suas disciplinas e em pesquisa com as temáticas do multiculturalismo, do respeito à diversidade e do preconceito.

Outra professora que destacou, em sua narrativa, a imagem do antiprofessor foi Isabel. Para ela, ficou a memória da arbitrariedade sofrida na segunda série primária, porém enfrentada de forma bem diferenciada. Ela, que se reconhecia como transgressora das regras escolares, em nenhum momento fez menção ao fato de essa experiência ter sido vivida como triste, dolorosa, vergonhosa ou constrangedora, como nos casos de Ana Lúcia e Adriana:

A minha professora da segunda série, por exemplo, eu me lembro de duas coisas dela: a primeira era eu debochando de uma amiga minha, cujo sobrenome era Cutia, e eu dizia: “qua, qua, qua, cutia”. E ela dizia que ia arranjar... (ainda por cima completamente analfabeta) ia arranjar, alguma coisa que o meu nome dissesse sobre... que também denegrísse o meu nome, quer dizer, ou seja, ela sequer sabia o que era uma oliveira, pra me responder de imediato. Depois ela descobriu e veio dizer que eu era pé de azeitona. Mas assim... isso pra defender a outra, ela fez isso comigo. E um dia, tinha lá um dever qualquer, e ela... eu acabei de fazer o dever, fiquei lá de bobeira, e comecei a assoviar. E a pergunta que ela

fez é se tinha algum homem na sala de aula, porque menina não assovia, só menino. Eu descobri naquele dia que menina não assoviava, porque na minha casa todo mundo assoviava.

Contrapondo-se a essa imagem negativa, Isabel traz em suas reminiscências a imagem de Dora, sua professora no ano seguinte, lembrada por seus aspectos pessoais, pelo respeito a ela dedicado e pela competência pedagógica e relacional:

Eu tive uma professora na terceira série, que era absolutamente adorável. Era uma mulher com um vozeirão assim, bravona. Dona Dora ela se chamava. E a Dora era um espetáculo de professora. Ela era, talvez ela tenha sido a minha primeira professora, que não passava o tempo todo a me recriminar, embora me desse as maiores broncas. A Dora foi uma professora maravilhosa...

Embora sem estabelecer uma relação direta de seu modo de ser hoje com a imagem que tem de Dora, Isabel destaca em si as mesmas características atribuídas por ela à Dora:

Até por conta dessa minha voz sutil, como você pode perceber, que já era assim quando eu tinha dezoito anos, aliás, desde que eu tinha cinco. Eu sempre falei grosso e eu tenho um temperamento, que eu costumo brincar, que é o meu “jeitinho doce de ser”. Eu sou uma pessoa absolutamente explosiva, eu falo alto “pra caramba”, ou seja, é o improvável do improvável eu ter dado uma boa professora de pré-escola e de primeira a quarta série. (...) Eu não sou doce, não sou mesmo.

Como se vê, o tom de voz e o jeito “bravo” de ser parecem ser para Isabel, os elementos de identificação pessoal com Dora, imagem modelar que trouxe de sua infância, visto que, pelo que foi relatado, essa foi a única professora a conseguir dela uma “adesão” às regras escolares.

A capacidade de aceitação, de acolhimento da professora primária esteve ainda presente no relato da Cláudia que, sendo de origem humilde e não tendo freqüentado a educação infantil, foi alfabetizada por sua mãe e assim descreveu sua entrada no ensino fundamental:

Eu fazia anos em setembro, mas a minha mãe foi assim, pra eu ir me acostumando. E... e aí a professora botou a mão na cabeça. Porque a sala tava lotada, tinha criança, assim, na mesa dela. Os mais bagunceiros. E ela falou assim: mais um abacaxi. Eu já entrei como abacaxi. E eu não queria ficar de jeito nenhum. Chorava. Aí a minha mãe disfarçava, saía. Fiquei não sei quanto tempo, eu fiquei... até me acostumar. Porque depois, eu acho que me acostumei, porque a professora começou a me aceitar. Porque viu que eu sabia.

Desse conjunto de experiências relatadas, parecem ter ficado, sobretudo, imagens de boas professoras, caracterizadas sempre pelo respeito ao outro, pela capacidade de acolher e pela autoridade demonstrada, bem como imagens do antiprofessor, caracterizado pelas arbitrariedades cometidas e pela falta de trato ao lidar com as crianças. O conjunto de relatos destacou ainda a importância dessas imagens para a constituição de determinadas disposições para lidarem com os seus alunos, assim como, em alguns casos, para a determinação de suas preferências e para a incorporação de valores.

A esse respeito, Helena destacou:

Esse lado humano... que eu acho que é uma coisa que, parece que é uma marca minha. Os alunos sempre me procuram muito, e falam: que eu tenho muito isso, e tal. E que querem conversar comigo.

A importância desse período da escolarização ficou evidente no caso de Helena, por exemplo, que mencionou, em sua narrativa, todas as suas professoras primárias, lembradas, não só pelas características pessoais, mas também, como no caso da Arilda, por sua competência pedagógica:

Eu me lembro acho que de todos os meus professores, até o ginásio, porque aí, depois já complica, e eu lembro de alguns... Mas assim: Marly; depois na segunda série era Loridinha; na terceira série nós tivemos Maria Cecília de Matemática e Ilza de Português... não... minto... pera aí... Era Marlene na terceira série (...) Depois na quarta série eram quatro (...) E na quinta série era Arilda, que era daqueles mitos na escola, porque era quinta série, admissão, aquela coisa então. Fiz a quinta série com a Arilda e daí fiz concurso pro Liceu, que a gente tinha que fazer pro Instituto, pro ginásio, tinha que ter passado num outro colégio (...) Então eu passei no colégio particular, e no Liceu. Tudo com a competência da Arilda aí por trás. Passei no admissão. Aí fui pro ginásio, e no ginásio já era um outro ritmo.

A competência pedagógica e o compromisso com a escola foram atributos também destacados por José Fernando e Gilson, ao lembrarem de suas professoras primárias. José Fernando associou tal competência à boa formação que teve e à relação positiva que desenvolveu com o estudo.

Eu acho que eu tive uma bela alfabetização, com essa professora Vilma. E chegou um determinado momento, eu fui aluno da Olga, que é essa minha, minha... eu acho que dois ou três anos. E era uma boa professora, e uma professora muito exigente. Não tava lá pra me fazer passar. Tava lá pra cobrar.... E eu era um CDF, eu acho. Acho que... particularmente no primário, eu era um CDF. E sempre tirei boas notas e tal. (José Fernando)

Eu tive professores assim, que marcaram assim... professores comprometidos, professores, enfim, que tinham o compromisso com a escola, e desde o ensino primário. (Gilson)

Para Gilson ficou, sobretudo, o compromisso com a escola pública e com os alunos oriundos das classes menos favorecidas, com a qual, certamente, há uma maior identificação, em decorrência de suas próprias condições de existência durante a infância e a adolescência, o que ele explicitou em outro momento da entrevista:

Que todo esse debate aqui é sobre a escola inicial, a escola primária. Que tem a ver com a minha formação, tem a ver com essa espécie, que eu acho uma espécie de compromisso, que a universidade deve ter: que é pensar num projeto para o conjunto da população, e esse projeto se inicia, no meu ponto de vista, na educação infantil e na escola fundamental.

Diferentemente de Helena, José Fernando e Gilson, que destacaram a competência de suas professoras primárias, para Iara, que cursou o ensino primário em uma escola pública no interior do estado da Paraíba, ficou a precariedade das condições em que atuavam suas professoras, confrontadas com as suas boas condições familiares:

Eu tinha mais leitura que minhas professoras. Eu tinha uma biblioteca em casa, o que minhas professoras não tinham. As minhas professoras, no máximo, tinham terminado o ensino fundamental, ou estavam fazendo o ginásio. Isso as professoras do primário. E eu ajudava, eu era mais ajudante das professoras do que propriamente aluna, entendeu. Porque as dificuldades que eu tinha na escola, eu levava pro meu avô resolver em casa.

Embora vivendo em condições de existência bastante diferente de Iara, Ana Lúcia também destacou, por diversas vezes, as deficiências dessa etapa de sua escolarização. Ao contrário de Helena, cuja narrativa esteve permeada da lembrança de todas as suas professoras, Ana Lúcia trouxe pouquíssimas imagens das professoras que teve no primário. Referindo-se a Marisa, ela assinala:

É a única professora que eu lembro. As outras eu não lembro do nome, não lembro da fisionomia, não lembro de nada. Eu odiava aquilo tudo, não fazia questão de me lembrar absolutamente de nada.

Se, como afirma Bosi (2003, p. 18), “cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento”, e, como assinala Kenski (1994a, p. 109) “a memória é seletiva e envolve, não apenas lembranças, mas também silêncios e

esquecimentos”, o completo esquecimento de suas professoras por Ana Lúcia pode ser compreendido à luz da imagem que ela tem de sua escolarização:

Minha escolaridade foi um fracasso absoluto (...) A minha trajetória escolar, foi muito ruim, muito difícil. Foi uma experiência muito, que eu tenho recordação muito ruim da escola.

Cabe destacar que Ana é a única, dentre os entrevistados, para quem a escola primária ocupa um lugar muito negativo, diferentemente dos outros professores que possuem imagens muito positivas das escolas onde iniciaram o processo de escolarização, como se vê nos seguintes fragmentos:

E eu comecei a ir desde o jardim, conhecia todo mundo, todo mundo me conhecia, então era aquela coisa! (Helena)

Aí eu adorava... Adorava a escola. Adorava a escola. (Tânia)

O que se pode deduzir, a partir dos relatos colhidos, é que das experiências nas escolas primárias, para além dos aspectos já mencionados anteriormente, ficou, na maioria das vezes, a imagem de uma escola acolhedora e de professores competentes do ponto de pedagógico que estão na origem de algumas das disposições para viverem a profissão: o relacionamento com os alunos, o compromisso com a educação, as formas como vêm a escola básica e a si mesmos, como pessoas e profissionais.

3.2.2

As memórias do ciclo ginásial e do ensino médio

Quanto ao ciclo ginásial, as imagens são também bastante numerosas e dizem respeito, principalmente, ao gosto pelas disciplinas, às atividades realizadas, aos atributos pessoais e profissionais de certos professores. As lembranças do ensino médio foram poucas, em relação às dos níveis anteriores e, em geral, estiveram inter-relacionadas com as do ginásio. É possível que isto tenha ocorrido em decorrência da própria estrutura do ensino, que até a década de 70 previa um único segmento – o ensino secundário – subdividido em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial, com três anos. Mesmo após a Lei 5692/71 que reestruturou o sistema de ensino, unindo os antigos cursos primário e

ginasial em um único segmento (o ensino fundamental), a forma como se organizam as atividades escolares de quinta a oitava séries – divididas pelas áreas do conhecimento (Português, Matemática, História etc.) – e o fato de as aulas serem ministradas por professores especialistas nessas áreas, aproxima, no que se refere à organização, o curso ginasial do ensino médio. Para a maioria dos entrevistados, as imagens desses dois níveis de ensino se encontram bastante associadas, excetuando-se aí algumas, dentre as professoras que freqüentaram o curso Normal⁴⁹, o que pode ser explicado tanto pela singularidade do curso, dado o seu caráter profissionalizante para a docência, como pelas especificidades da instituição de ensino.

Poucas foram as lembranças negativas do período em que os professores cursaram o ginásio. Nos casos em que existiram, tais lembranças nem sempre estiveram relacionadas com a questão meramente escolar ou pedagógica, como é o caso de Iara:

Com a morte dos meus av... da minha avó... voltei pra Campina Grande, fui estudar no Colégio Estadual, no bairro da Liberdade... que era o melhor colégio da cidade (...) E lá no Colégio Estadual da Liberdade, que tive assim, todos os problemas, possíveis e imagináveis, de adaptação a uma cidade. Porque Serrinha não era cidade. Era um amontoado de fazendas, dirigida por aqueles senhores de terra, que decidiam tudo lá. Aí lá em Campina Grande era diferente. Tinha uma prefeitura, tinha tudo que é indústria, já tinha... já se ouvia falar em mercado de trabalho naquela época. E eu ficava muito angustiada com isso, com essa mecanização do homem, que eu achava... não tinha esse nome na minha cabeça ainda, mas era uma coisa assim, muito, muito afastada da realidade na qual eu fui criada. Então eu tinha muita preocupação com isso. Lá em Campina Grande é que eu descobri o outro, não sabia que existia o outro. Tudo era eu. O mundo era eu, os outros eram eu também. Quem me cercava também era eu... Lá, quando eu fui morar em Campina Grande, eu descobri que o outro, tem um qualificativo. O outro é melhor do que eu, ou pior do que eu, mais atrasado, mais evoluído, mais estudado, menos, com menos inteligência, isso me angustiava muito. E eu tive todos os problemas, possíveis e imagináveis, no ginásio, por conta disso (...) Juntou pré-adolescência e adolescência com... mudança de lócus... E naquela época ninguém pensava em termos de uma psicologia da educação, de uma adaptação escolar...

No relato de Iara sobre o que foi negativo nesse período de sua escolarização, torna-se difícil distinguir os aspectos escolares daqueles que se referem ao contexto familiar e social. Difícil também diferenciar os aspectos cognitivos daqueles de ordem afetiva e dos problemas típicos da faixa etária em que se encontrava – a adolescência.

⁴⁹ Tânia, Helena, Cláudia, Dilma e Ilda fizeram o curso Normal.

Essa característica também esteve presente na narrativa de Ana Lúcia, que assinalou:

Aí depois que fui pro ginásio, que era o chamado ginásio. E aí foi assim: eu namorava, eu gazeteava aula, eu fazia tudo, menos estudar. Tudo menos... eu não sei como é que eu consegui concluir o meu primeiro grau, pra ser muito sincera, eu não sei. Pela minha trajetória escolar, eu não sei como, como, eu fui indo.

Poucas foram também as lembranças negativas do ensino médio. Apenas Ana Lúcia descreve uma experiência negativa que, na verdade, estava mais diretamente relacionada com o conjunto de recordações que tem sobre sua trajetória escolar:

Aí no terceiro ano ginásial, eu comecei a querer uma escola melhor. Engraçado, me deu um toque (...) E... determinado momento quando... eu já mais crescidinha, eu resolvi ir pra uma escola melhor. E aí fui pra uma escola na Tijuca, minha família se mudou pro Grajaú.... Aí eu fui para uma escola que eu considerava um pouco melhor. E lá, algumas coisas eu gostava (...) E aí, depois disso, eu resolvi que eu precisava ir pra uma escola muito boa. Porque afinal eu queria, estudar... Na época eu queria fazer Psicologia. (...) E tinha uma escola na época na Tijuca, que era o Andrews. Falei: vou pro Andrews. Aí fui. Cheguei no Andrews... “coitada dessa menina”, foi um horror... Eu entrei numa escola muito forte, exigia uma base muito grande. Imagina entrar no segundo grau no Andrews! Por mais que eu, na sétima e na oitava séries, eu tenha conseguido, resgatar um monte de coisas pra mim... Mas era coisa assim: na área de História, da Geo... das ciências humanas... a coisa de Português, de Literatura... Mas o Andrews tinha laboratório de Química, de Física, e de não sei o quê. E eu só me estropiava. Não consegui tirar mais de um. Porque era assim: era um absurdo. Aí ali eu me dei muito, muito mal. Muito, muito mal (...) E aí então, eu tive que sair dali, repeti o primeiro ano científico, porque não tinha a menor condição. Eu passava só em Português, em Literatura e História. O resto tudo... Geografia. As outras disciplinas eu não conseguia.

Cabe destacar, contudo, que já não aparecem, em seu relato, sentimentos de humilhação, arbitrariedade ou tristeza da forma como estavam presentes quando se referia aos primeiros anos de escolarização. Ao contrário, essa experiência de fracasso a motivou a buscar uma escola onde pudesse recuperar o que considerava que lhe faltava e preparar-se para o vestibular, estratégia normalmente utilizada pelas camadas médias da população para o ingresso na universidade. Apesar de suas dificuldades escolares e de não haver por parte de sua família um monitoramento da vida escolar nem a cobrança de um curso superior, a universidade apresentava-se, para Ana Lúcia, como um caminho natural. Tal desejo pode ser compreendido a partir, não só do nível de escolarização de sua mãe, que cursava o ensino superior, mas, também da relação

familiar com a cultura escrita, que foi por diversas vezes destacada em sua narrativa, como já foi mencionado no capítulo dois.

Analisando o sucesso escolar nos meios populares, Lahire (2004, p. 20) assinala que “o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais. Isto significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas”. Essa perspectiva foi confirmada no relato de Ana Lúcia que destacou:

A primeira vez que eu vi *O Pequeno Príncipe*, era versão em francês. Minha mãe lia. Então você vê que história desbaratada a minha... A minha mãe lendo em francês para mim! Estantes cheias de livros em casa!

Para o autor essa relação familiar com a cultura escrita constitui um dos fatores que podem favorecer o sucesso escolar nos meios populares.

Dentre as lembranças desse período de escolarização, trazidas pelos professores entrevistados, destacaram-se aquelas ligadas às características pessoais e profissionais de certos professores e, sobretudo, à aquisição de uma preferência por determinadas disciplinas.

As características pessoais, vistas como positivas ou negativas, povoam, sobretudo, a memória de Márcia, que fala de algumas de suas professoras, se expressando de forma teatral, representando também por gestos aquilo que conta, falando mais devagar em alguns momentos, mais alto ou mais baixo em outros:

Dona Tarsília era professora de Matemática. Excelente professora... Ela era alta, assim, uma... ela era feia, mas ela tinha uma cara muito personal, sabe. Ela tinha o nariz assim... meio grande, umas sobrancelhas grossas, um cabelo preto, e ela falava bem devagar, e ela tinha unhas vermelhas... e grandes. E isso, e isso devia me chamar muita atenção, porque era um colégio onde eu só via aquelas freiras com aquelas coisas... com os hábitos pretos ou brancos no verão. Então, entrar aquela mulher... entendeu? Que entrava, e com a boca pintada, não é? Isso quando? Década de 50 ainda (...) Ela era muito grande – ela sentada, e ela cruzava as pernas bem devagar (falando bem devagar). E ela era muito calma, ela fazia assim (imitando os gestos). E ela aí dava a aula, e ela era excelente professora. E eu era excelente aluna, em Matemática.

Bom, eu me lembro de Miss Mary, professora de Inglês, que me aterrorizava. Eu me lembro, pelo pavor que eu tinha dela. Porque ela era uma senhora, de cabeça branca, e que me parecia, eu tinha... eu tinha os sentimentos mais controversos dentro de mim, a respeito de Miss Mary. A Miss Mary não deixava que a gente falasse português em sala de aula. Então isso me apavorava. Então eu tinha muito medo dela, e fazia a idéia dela de bruxa. Eu achava que ela era uma bruxa. E, tinha muito medo, muito. Eu me lembro que era um verdadeiro horror. Estudava

muito inglês, era ótima aluna em inglês. E ela... Mas ela se humanizava quando ela falava na, na – esqueci o nome da menina agora (...) filha adotiva da Miss Mary, que era, uma menina negra. E isso me deixava, assim, impressionadíssima. Naquela época, uma inglesa, porque ela era inglesa, tinha o sotaque, de, de, de mulher inglesa mesmo, né. E ela tinha essa menina, que ela levava de vez em quando, e aí isso, isso a humanizava muito. E aí eu tinha esses, esse duplo sentimento em relação a ela.

Bom, a mademoiselle Heloise, que era professora de Francês (...) Não era Dona Tarsília a professora de Matemática. Era Dona Olga (...) A mademoiselle Heloise ela era assim, mais assim, mais tímida, e ela... não sei... Eu não sei te explicar muito bem porquê. Mas ela não, ela não me chamava muita atenção. Ela era talvez, menos teatral do que as outras.

Considerando que a memória encerra um caráter mítico, deformado e anacrônico e que “constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado” (LE GOFF, 1985, p. 166), é compreensível que Márcia, oriunda de uma família com um elevado nível de capital cultural, que atribuía um grande valor às Artes e à Literatura, como ela destacou por diversas vezes em sua narrativa, tenha construído imagens tão teatrais de suas professoras.

É a própria Márcia quem atualiza esse passado, destacando como esses relatos não podem ser considerados como “estatutos de verdade” (KENSKI, 1994b), mas dizem muito de quem ela é hoje:

Eu conto essas histórias, porque eu sou contadora de história. Mas aqui, eu tenho que me controlar, pra não ficar contando. Porque quem conta um conto, aumenta um ponto...

As mesmas imagens utilizadas por Márcia na descrição de suas professoras estão presentes na forma como ela mesma se vê como pessoa e profissional. É o que se vê nos seguintes fragmentos de sua narrativa acerca de sua atuação como professora formadora:

Eu devia ter ido ser artista de teatro. Porque eu tenho muito de teatral.

É impossível falar junto comigo. Porque quando eu entro na sala, eu tomo aquele espaço todo.

Eu sou uma pessoa normal... Você tá vendo que eu tô pintada, tava no batom antes da entrevista. Fui fazer unhas, unhas vermelhas. E, não tenho, não sou nada... é assim: eu acho que assim, não cabe em mim, nenhum estereótipo. Eu sou, eu sou uma pessoa que adoro viver, entendeu?

Grande parte das lembranças do período em que os professores entrevistados cursaram o ginásio e o ensino médio diz respeito às disciplinas que mais marcaram suas trajetórias, destacando-se aí a imagem do “bom professor”, como aquele que sabe o conteúdo, demonstra entusiasmo com esse conteúdo e sabe se relacionar com os alunos. É o que se vê nos seguintes relatos de Maria Teresa, Dilma, Ana Lúcia e Lina:

Eu até me lembro de uma professora de Geografia que foi fantástica, nesse sentido. A forma de apresentar a Geografia, e isso me fez gostar bastante da Geografia. (Maria Teresa)

Foi uma professora de História que eu tive no ginásio, Dona Maria do Amparo. Ela era até prima da esposa do meu padrinho, mas eu só fui conhecer ela no colégio. Ela era uma pessoa assim, que dava História... de ficar babando. (...) Todo mundo adorava as aulas dela. Eu acho que... eu gostava muito de História por causa disso. (Dilma)

Eu tive um professor de História – era Júlio o nome dele – e ele, ele mesmo criou um desenhinho pra ele, que ele dizia que era “Bonecão dos 70”. Ele era rei, adorado por todos os alunos. Dava aulas de História fantásticas, deliciosas, falando... a História do Brasil, ele tratava a História do Brasil assim... (...) Então ele trabalhava com coisas de carnaval, ele tinha... Ele era amigo da Clementina de Jesus. Então uma vez, eu lembro que ele fez um show da Clementina de Jesus, para os alunos dele. Então ele alugou o salão do clube, um clube ali na, na, na São Francisco Xavier, e nós fomos assistir a Clementina de Jesus. E aí ele tinha essa coisa com a cultura brasileira, com as raízes. Ele articulava isso às aulas dele de História. Ali eu me encantei muito com a coisa da História, com o ser professor... (Ana Lúcia)

Teve uma professora na sétima série, que foi a Francisca Nóbrega, que a sétima série é um momento de, meio passagem pra uma leitura mais interessante, então foi meu primeiro ano de Literatura (...) E ela botou a gente pra ler, coisas adultas como teatro, *O Noviço*... A gente leu *Fernão Capelo Gaivota*, a gente foi ler Manuel Bandeira. A gente aprendeu a ler, ler na perspectiva da interpretação, de se colocar como leitor, ela ensinou. Foi uma relação muito interessante. E me lembro de fazer muitos trabalhos com as amigas, e me colocar diante do texto literário, e falar: “meu Deus, quero tirar um sentido daqui”. Aquilo foi um novidade, assim, foi muito bacana esse momento. Era uma turma, que a professora adorava... Ela, tava terminando a carreira dela. Tava ali fechando, antes de se aposentar. Era o último ano. Ela jogou muito.. teve uma troca afetiva muito grande... (Lina)

A análise desses relatos vem mostrar que, como afirma Kenski (1994b, p. 49):

A imagem do bom professor que marca os alunos não depende exclusivamente da competência teórica, ainda que esta seja um dos fatores determinantes. Outros fatores, como a sua imagem física e, principalmente, as formas como se relaciona com o conhecimento a ser ensinado e com os alunos, transformam-se em marcas que o caracterizam na lembrança dos estudantes como sendo ou não bons professores.

Assim, é compreensível que atributos tais como: a “forma de apresentar a Geografia ou a História”, a “articulação da cultura com as aulas de História”, a introdução à leitura “na perspectiva da interpretação”, além da relação afetiva com os alunos, tenham sido aspectos relacionados por essas professoras às suas identidades como pessoas e profissionais. Tal relação expressa-se, em especial, nas escolhas posteriores de Ana Lúcia e Lina que fizeram suas graduações em História e Letras (Português/Literatura), respectivamente, e de Dilma que trabalha hoje, no curso de Pedagogia, com as disciplinas e/ou temáticas relacionadas com a área da História da Educação.

Essas narrativas também confirmam a perspectiva de Kenski no que se refere às imagens físicas e às formas como esses professores se relacionavam com o conhecimento. É o que se constata na menção à imagem do professor “descolado” e ao entusiasmo desses professores com o conteúdo de suas disciplinas: Geografia, História e Literatura.

Iara e Leila também trouxeram lembranças de professores que marcaram suas trajetórias, contribuindo para seus processos identitários, ou seja, para o processo pelo qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1995). Destacaram, porém, outros atributos, para além daqueles mencionados por Kenski (1994b), e que passam pela inserção social, a posição ideológica etc.

No ginásio eu conheci o professor Rui, lá em Campina Grande. E o Rui era assim, espécie de mentor da gente, político. A gente se metia em tudo quanto era enrascada, e o Rui nos dava orientação (...) E eu fui estudar Hegel, por conta do Rui (...) Ele foi muito marcante na minha vida (...) porque ele falava: “que História não era pra ser estudada, era pra ser vivida. Tinha que se viver”. Pra falar a verdade, eu aprendi muito pouco de História, com ele, nas aulas dele, entendeu? Porque ele não se reportava muito, às vezes sequer, ao livro didático. Ele trabalhava com casos. Ele começava assim: “o Brasil foi descoberto em...” Aí todo mundo falava: “1500”. Aí ele dizia: “bom, paramos aí. É isso tudo que vocês têm que saber”. Depois começou a exploração. Aí começava... Era Marx o tempo inteiro. E ele que botou na minha cabeça. Porque eu dizia pra ele que eu não conseguia entender muita coisa do que ele falava. Mas que pra entender Marx, eu tinha que ler Hegel. E, não sei porque ele fez essa associação, porque hoje, como professora de Filosofia, eu sei que, é devidamente possível você estudar Marx sem estudar Hegel. Mas ele botou isso na minha cabeça, e eu fui estudar Hegel. (Iara)

Eu lembro de uma... freira gordinha, bem gorda, irmã Zilda, que era de Matemática. E eu gostava – embora não gostasse de Matemática – eu gostava dela como professora, porque quando a gente acertava, ela dava pirulito... (risos) E ao mesmo tempo ela trabalhava, a cabeça da gente pra ajudar a vender doces, e

tal, pra angariar fundos, pra mandar para as missões, que era um trabalho que as salesianas faziam, lá no Amazonas, na região Norte. E aí foi a minha primeira grande fantasia. Que eu queria ser freira, e eu queria trabalhar com os índios e tal. (Leila)

O que parece ter ficado dessas experiências foi um conjunto de valores que se referem ao compromisso social e político, preponderante para a constituição de um sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação que estão na origem de suas identidades, como se observa no seguinte fragmento da narrativa de Leila:

A gente tem que criar algumas... valores, bandeiras. Eu tô chamando bandeiras, aí, o que você acredita, o que que você se engajou na vida, seus compromissos – políticos, partidários – políticos em termos de ser uma profissional da educação, que tem um peso – eu acho – maior do que, quem está voltado, mais especificamente, num laboratório. Ele perde um pouco essa dimensão do social, do político. Eu posso dizer um pouquinho, porque eu conheço muita gente dessa área. E eles ficam tão envolvidos nos laboratórios, que eles perdem a outra dimensão. Nós não. Nós trabalhamos com o oposto. O tempo todo... é diferente. É diferente.

Vestígios dessas experiências também estão presentes na forma comprometida como Iara se percebe, hoje, como professora:

Tento passar pros meus alunos esse espírito de comunidade – não de comunismo – mas de comunidade. Fazendo com que cada um, você viu aqui, cada um seja responsável por si e pelo outro.

Outros professores foram lembrados especificamente pela forma como lidavam com as dificuldades de suas alunas. Ana Lúcia e Iara, por exemplo, destacaram a importância de terem sido estimuladas por professores quando cursavam o ensino médio. Para Ana Lúcia, esse estímulo veio associado a uma elevação de sua auto-estima, visto que nesse ano letivo, em que foi reprovada em quase todas as disciplinas, conseguiu um excelente desempenho em Literatura.

E tinha um professor, que obviamente me amava, se desesperava comigo, porque era o professor de Literatura. Ele fala assim: “Vamos ler isso”. Eu já tinha lido. *Dom Casmurro*. Eu já tinha lido umas duas ou três vezes. Então ele ficava... encantado. Porque aquela coisa que ele tinha que forçar todo mundo pra ler, eu já tinha lido. Conversava com ele, e trocava idéias, emitia minhas opiniões a respeito. Então, aí eu tirava 10, 10, 10, 10, 10. E ele era professor de Literatura e, no finalzinho, nós descobrimos que ele tinha sido colega da minha mãe na faculdade de Filosofia.

Para Iara ficou a competência pedagógica de um professor de Química em compreender a lógica de seu raciocínio, para fazê-la recuperar seu desempenho nessa disciplina. O peso maior recaiu, nesse caso, sobre a forma como esse professor buscava compreender o processo de aprendizagem.

Um outro professor, que foi muito marcante pra mim, foi o professor José Ferreira, que era professor de Química. Eu odeio Química. Eu odiava Química. Eu pensava em termos de... de pedra filosofal, de alquimia, de mágicos, de coisas, e lá vem aquele homem com aquelas fórmulas. Quando foi um belíssimo dia, o professor José Ferreira me abordou na saída da aula, e me perguntou porque que eu não gostava dele. Ora, nunca um professor, quer dizer, se você pensar num ambiente escolar, e na cidade também. Uma cidade grande, uma cidade quase que industrial totalmente, mas uma cidade do interior do nordeste do Brasil... Isso na década de 60. Um homem... aonde você tinha uma predominância da educação tradicional, onde o professor era o pilar da sabedoria, e você tinha que obedecer as coisas. E o professor chegou pra mim, e me perguntou porque que eu não gostava dele. Já que ele tinha visto o meu boletim com os outros professores, e eu era uma excelente aluna nas outras disciplinas, e todos os outros professores – “até o professor de Física elogia você”. E Física era assim, o terror de todo mundo lá (...) Mas foi muito interessante porque ele me perguntou porque que eu não gostava dele. “Não é que eu não goste do senhor não, não gosto da sua matéria. Eu acho que as substâncias não têm uma alma”. Aí comecei a conversar com ele sobre a alquimia. Ele me emprestou livros de alquimia. Ele tentou me entender, entendeu? Tentou penetrar no meu raciocínio. Como é que eu raciocinava... E eu achei isso muito importante na minha vida.

O que se percebe nos relatos de Ana Lúcia e Iara é a ênfase em um tipo de competência desses professores a qual não se restringe à dimensão teórica ou afetiva. Trata-se de um tipo de competência pedagógica, focada no processo de aprendizagem. Helena também referiu-se à competência pedagógica de uma professora de História, enfatizando a importância dela para o desenvolvimento de um forte interesse por essa disciplina:

Uma professora superdinâmica, super... que é uma que marcou muito também. É... Marilda Ceribeli. (...) Que tinha... aquelas professoras, né, que eram assim, supertudo pra gente. Ela tinha estudado na Itália, e trazia materiais, *slides*, e tal. Então, eu fui me deixando com aquele, aquele interesse muito grande pela História.

Buscando vestígios dessas experiências nas disposições manifestadas por essas professoras, em suas atuações como formadoras, foi possível constatar que essa competência pedagógica atribuída aos seus professores esteve também presente ao relatarem suas próprias práticas profissionais. Helena, por exemplo,

ênfatiou a importância de Marilda para a constituição da forma como vê, hoje, sua prática pedagógica frente às suas turmas da graduação:

Eu não tinha pensado muito nisso, mas, o meu estilo de dar aula pros alunos, é muito em cima do que Marilda fazia. Eu dou aula de História da Educação. E eu tenho essa coisa muito forte de trazer pra eles, materiais, vários, pra eles entenderem o contexto do período. E, então, *slides*, álbuns, tudo que eu posso... muito material visual, e é o que ela fazia. Ela passava *slides* pra gente... Então, quando a gente deu o Renascimento, aí ela passava aqueles escultores, e pintores. Uma coisa que... poxa, fazia você entrar na época e você conhecer. Então, eu tenho isso muito forte com os meus alunos. Eu sempre, coloco pra eles, sabe, a parte toda do período gótico, eu mostro aquelas catedrais góticas e tal.

Assim como Helena explicitou, a maioria dos professores reconheceu a força dessas experiências como estudante na constituição de suas disposições para viver o magistério, seja pela presença de imagens modelares de antigos professores, seja pelo gosto que desenvolveram por certas disciplinas, seja ainda pelas relações que tiveram oportunidade de viver ou pelas atividades que puderam desenvolver.

A importância dos conhecimentos pedagógicos de seus professores foi lembrada, de forma especial, por Cláudia, Helena e Tânia que fizeram o curso Normal. Elas se referiram às práticas pedagógicas de seus professores e ao fato de eles terem se tornado referências para suas próprias práticas educacionais. É o que se vê, por exemplo, na fala de Cláudia, que assim se referiu aos seus professores do Instituto de Educação:

Excelentes professores! Então acho que tinha, assim, um movimento sabe, de... de que eles apostavam, investiam muito em nós, esperavam que a gente também investisse. Essa coisa de... eu acho muito importante.

Para esse grupo de formadoras, as imagens de seus professores no curso Normal foram, freqüentemente, associadas à forma como vivem hoje a profissão docente. É o que se destaca, por exemplo, no seguinte fragmento do relato de Helena, que reconheceu a importância desse período de sua escolarização para a constituição de sua identidade profissional:

No Normal, eu tive professores que me marcaram muito, no sentido humano... daquela atenção humana com os alunos, a forma de, de... isso teve muito forte no Normal. Eu tinha uma professora, Alda Tereza, que depois – Alda Tereza Torres – que depois ela foi professora, foi pra faculdade e aí foi minha professora na faculdade. Era uma professora que teve muito esse lado, assim de, de atender a gente naquela época, naquela fase de, de, transição, de, de, adolescência. Então, assim, essa coisa de não só ver o aluno, o aluno da disciplina, mas ver o aluno todo... Eu acho que isso me marcou muito com os professores do Normal.

Cabe destacar que, para esse grupo de professoras, o curso Normal já se inseria no contexto de uma formação profissional, a partir de uma opção pela carreira docente, feita desde a adolescência e que, naquele momento, estava voltada para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa pode ser considerada uma chave para a compreensão do destaque dado por elas à dimensão pedagógica da prática docente.

3.23

O ensino superior

As lembranças de professores e de experiências vividas no ensino superior não foram muito numerosas e se relacionaram, em grande parte, ao momento de decisão da carreira profissional a ser seguida (que será o tema do próximo capítulo) ou ao conhecimento teórico específico daquela área disciplinar, como explicitado por Maria Teresa no seguinte trecho de sua narrativa:

Uma escola de Sociologia em que se trabalhava política, ciências políticas, sociologia e economia. A gente trabalhava essas três coisas. Mas era realmente um grande espaço. Realmente o que estava melhor organizado etc., tinha um trabalho melhor, tinha um centro importante de pesquisa, tinha um laboratório muito grande de pesquisa, funcionava no regime de crédito, que naquela época não existia... E tinha professores que eram muito respeitados em todas as áreas.

Para os professores que não tinham a perspectiva de seguir as carreiras docentes, o que parece ter sido mais significativo foi o magnetismo pessoal dos seus professores, em que se misturavam o prestígio, relação com o conhecimento e a forma como eles viviam o magistério. É o que destaca, por exemplo, a própria Maria Teresa:

Na faculdade eu tive muito bons professores, e, enfim, eu posso dizer até que sejam modelos de professores pra mim atualmente. Mas naquele momento eles não me levaram a desejar, estando no magistério, poder tê-los como modelos, eu não os via assim. Quer dizer, a admiração parava na perspectiva de admirar a competência deles na forma de apresentar a aula, nas coisas que nós discutíamos, nos textos que a gente podia trabalhar, de trabalhos que eles tinham permitido que a gente fizesse, etc. (...) Eu não posso dizer que naquele momento eu tenha ficado com vontade de ser professora... E uma das coisas que esses modelos, eu acredito que tenham marcado na minha experiência, é algo que eu possa chamar de seriedade.

Para os professores que cursaram a Pedagogia e já exerciam o magistério ou haviam feito o curso Normal, o ensino superior se apresentou como uma continuidade dos estudos anteriores, não tendo representado grandes desafios intelectuais, como se vê nos seguintes fragmentos dos relatos de Isabel e Helena:

Eu fui trabalhar como auxiliar de maternal, numa escolinha de fundo de quintal perto da minha casa, e daí pra frente me tornei uma pessoa séria. Porque realmente eu achei o que eu queria fazer, e parei de dar trabalho, eu sempre fui ótima na faculdade, mas não precisava se estudar muito... (Isabel)

Então, eu, aí fui entrei na Pedagogia. Com muita facilidade, porque, como eu tinha base do Instituto, entrei. Minhas colegas todas, quer dizer, foi uma continuação do Instituto. Eu tinha colegas, tinha também professoras minhas, que também resolveram fazer... Eram professoras até do primário do Instituto – Arilda, a Loridinha – algumas professoras. Então foi assim, uma coisa gostosa, entrar com aquela turma toda e tal. E eu continuei naquela coisa que já era a minha praia mesmo, que eu já estava superacostumada. (Helena)

Gilson, que já havia optado por ser professor das séries iniciais, mas que, segundo ele, não tinha uma formação consistente para o exercício do magistério, destacou a importância do curso de Licenciatura e o seu interesse pelas disciplinas pedagógicas:

Quando eu mudei, eu já tava... já tinha começado a trabalhar. Então essa parte pedagógica, me interessava muito. Porque eu tinha tido uma formação muito precária, com essa coisa da complementação de estudos, e com muitas questões, que o trabalho com os alunos na escola, tava fazendo aparecer, e enfim, eu tinha uma expectativa muito grande, eu fui um aluno muito interessado. Desde as disciplinas mais instrumentais, enfim, tipo recursos audiovisuais... Até as disciplinas que davam um outro tipo de... possibilitavam um outro tipo de reflexão.

Para esses professores, as experiências vividas foram interpretadas como adequadas às suas expectativas profissionais que, a meu ver, decorre de uma correspondência imediata entre as estruturas e as disposições adquiridas anteriormente.

Cabe destacar ainda que, para a maioria dos professores entrevistados, o que ficou das experiências vividas no ensino superior foi, da mesma forma como em outros níveis da escolarização, a imagem de bons professores, caracterizados como aqueles que demonstravam um compromisso especial com o conhecimento teórico e com seus alunos, tanto do ponto de vista da aprendizagem, como das

relações interpessoais. Referindo-se a dois de seus professores no ensino superior, Lúcia e Ana Lúcia destacaram:

Ela foi uma pessoa muito marcante. Porque falava a linguagem muito próxima da coisa da educação não autoritária... Ela conseguiu estabelecer uma relação entre a formação que a gente tinha aqui... e a vida. A vida em fluxo. E isso também me marcou bastante... (Lúcia)

Um ótimo professor de Didática. Ele sentava a gente em roda... eu acho que ele odiava estar ali, odiava aquilo tudo. A sensação que eu tinha era essa. E quando ele sentava com a gente, que a gente começa a fazer as viagens da gente, sobre educação, da Didática, politizar um pouco a discussão, aquilo pra ele era um pouco um bálsamo. (Ana Lúcia)

Como se vê nesses fragmentos, competência teórica e técnica apareceram, na maioria das vezes, como inseparáveis de uma competência política, ou seja, da forma como esses professores se posicionavam diante do mundo, do conhecimento e da educação.

Sílvia confirma essa perspectiva, já se referindo ao curso de pós-graduação:

Então na Fundação Getúlio Vargas abriu muito pra mim. Foi uma coisa maravilhosa, deu uma guinada na minha vida. Uma guinada de entender esta sociedade. Entender como é que... e o que que acontece, porque toda a literatura da área de educação, não era uma literatura crítica, até a década de 70. Na década de 70 você tem a crítica da 5692 e, além dessa crítica da 5692, você tem literatura estrangeira chegando aqui ao Brasil. Então você tem, Althusser e Bourdieu, que foram fundamentais. O Althusser com os aparelhos ideológicos de estado, e o Bourdieu com a reprodução...

O conjunto das histórias contadas parecem confirmar a importância da instituição escolar para a transformação/adaptação sucessiva do *habitus* adquirido na socialização familiar, por ser essa uma instituição “investida da função de transmitir [a cultura] conscientemente e, em certa medida inconscientemente, ou de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados de sistemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*...” (BOURDIEU, 2004d, p. 346).

Em termos de lembranças das experiências escolares e dos professores com quem conviveram, as recordações recaíram, principalmente, sobre acontecimentos que marcaram afetivamente a vida e as trajetórias escolares desses professores entrevistados. Reaíram ainda sobre imagens modelares de antigos professores que lhes deixaram como legado, além da preferência por determinadas

disciplinas, as formas como se relacionavam com os alunos, com o conhecimento e com o processo ensino-aprendizagem (incluindo-se aí competências pedagógica e relacional), e o modo como se posicionavam diante do mundo e do magistério (compromissos, posturas políticas, etc.).

Considerando, como Le Goff (1985) que o passado é uma construção e uma reinterpretação constante, a partir do momento presente, tais imagens podem estar atravessadas, a meu ver, pelas concepções, valores e compromissos que tomam para si, enquanto profissionais formadores de professores.

Nas narrativas desses professores acerca de suas experiências escolares e de seus professores, entrecruzam-se aquilo que se inscreveu apenas no íntimo de cada indivíduo com imagens que têm sua origem na coletividade em que esses indivíduos se inseriram. Assim, são recorrentes imagens de professoras primárias acolhedoras e carinhosas, de professores competentes e rigorosos, bem como uma auto-imagem de bom aluno ou aluno estudioso que podem fazer parte de uma identidade coletiva, comum àqueles submetidos à cultura escolar, em determinadas condições e época. Tais imagens e gostos fazem parte, como assinala Bourdieu (2004), de um corpo comum de categorias que são frutos da interiorização de esquemas de pensamento a que foram submetidos durante o processo de escolarização.