

Nilza Aparecida da Silva Oliveira

**Profissão Docente: representações, sentimentos e
práticas educativas nas primeiras séries do Ensino
Fundamental. Uberlândia (1980 – 2000)**

**Universidade Federal de Uberlândia
2007**

Nilza Aparecida da Silva Oliveira

Profissão Docente: representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Uberlândia (1980-2000)

Dissertação apresentada pela aluna Nilza Aparecida da Silva Oliveira como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Almeida.

Área de concentração: História Social.

**UBERLÂNDIA-MG
2007**

Nilza Aparecida da Silva Oliveira

Profissão Docente: representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Uberlândia (1980-2000)

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Almeida (Orientadora) – UFU/MG

Prof. Dra. Sônia Regina Miranda (Banca examinadora) – UFJF/MG

Prof^a. Dr. Antônio de Almeida (Banca examinadora) – UFU/MG

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2007**

Dedico este trabalho a Maria Rosária de Jesus[†], pessoa simples e encantadora, com a qual aprendi o que é o amor e à qual devo a minha vida e parte do que sou hoje. Mãezinha, é impossível não me emocionar ao lembrar da senhora, quanta saudade sinto... Amo-a eternamente... E eternamente estará nas minhas lembranças.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar e de forma especial a Deus, que para mim é a fonte onde busco serenidade, sabedoria e força para superar os desafios advindos das minhas opções e escolhas.

Na jornada de pesquisa e escrita da dissertação foram importantes muitas pessoas às quais sou imensamente grata.

Ao meu esposo Valdeci e à minha filha Janaína, quero dizer: amo vocês e agradeço-os pelo apoio, incentivo e compreensão nos muitos momentos em que precisei estar ausente em função da pesquisa. Pelas vezes que vocês agüentaram o meu estresse e deixaram de fazer coisas que os alegram, para garantir o silêncio de que eu necessitava para pensar e escrever.

Agradeço, de forma imensurável, às participantes das oficinas de memórias e às professoras entrevistadas: Ilzete Maria de Souza Caetano, Maria Aparecida Soares, Maria de Fátima Lima Pereira, Maria Marta Dantas Mendes, Romilda Aparecida Cardoso, Silmara Aparecida Coelho, Vera Lúcia da Silva, Cláudia Silva Borges de Oliveira, Walkiria Ubiracema Walter da Silva, Rosângela Tavares da Silva, Aparecida Helena de S. Nogueira, Leda Maria Vieira Candima. A todas meu muito obrigada, por dedicarem uma parte do seu tempo conversando comigo sobre o trabalho de vocês. Se não fosse a prontidão de cada uma não seria possível a realização dessa pesquisa.

Às mães de alunos: F. L. S., C. M. S., N. F., S. N. S., que se disponibilizaram a dialogar comigo sobre as professoras de seus filhos.

Às diretoras das Escolas Municipais Mário Alves Araújo Silva: Ivanilda Aparecida do Valle e Boa Vista: Sônia Maria Strack e em especial à vice-diretora Raquel Lúcia Guimarães por abrirem as portas da escola para a pesquisa, disponibilizando o espaço e o recurso material para que acontecesse a oficina. Ao amigo Elvis, companheiro de trabalho que colaborou com a oficina, abrindo a Escola M. Mário Alves em pleno sábado.

À equipe do Arquivo Público Municipal que disponibilizou os jornais pesquisados. A Kelen Cristina, funcionária do Departamento de Assessoria de Desenvolvimento Humano da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que possibilitou o acesso a informações sobre as professoras. Aos funcionários do CDHIS (Centro de

Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia), especialmente Dulcina, Máucia e Velso que foram sempre tão prestativos. Aos funcionários da Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, em especial Maria Helena e Valdenice.

Aos amigos Tadeu e Edeilson, os quais admiro muito. Obrigado pelo incentivo e apoio. Ao Américo que contribuiu indiretamente.

Agradeço ao Elias, amigo de muitos anos e que me socorreu nos momentos em que o computador não queria funcionar.

À amiga Sheille Soares que embora talvez não saiba, aproveitei muito do que me dizia, quando conversávamos sobre o meu trabalho nas caminhadas e nos encontros ao tomarmos o mesmo ônibus. À amiga Cássia Aparecida pela força e apoio constantes.

Agradeço à amiga Maria Cristina, que conheci no percurso desta pesquisa e muito colaborou oferecendo textos e livros. Nesse período, dividimos não somente fontes e referências bibliográficas, mas inquietações e angústias acerca de nossas pesquisas e de nossas vidas. Foi um prazer conhecê-la e tornar-me sua amiga, admiro-a muito.

À amiga Geovanna, que nesta caminhada se tornou para mim uma pessoa muito querida e especial. A ela sou grata por partilhar comigo, desde o início, todos os momentos, especialmente os angustiantes. Quantas vezes, na aflição, telefonava-lhe e ela me ouvia pacientemente, pontuando de forma cuidadosa suas considerações. Muito obrigada por ter disponibilizado o seu tempo comigo.

À amiga Jeanne Silva que mesmo sobrecarregada de compromissos encontrou um tempo para ler meu texto contribuir com críticas e sugestões ao trabalho. À minha orientadora de monografia, Alexia Pádua Franco, ocupante de um lugar especial na minha vida, pois com ela avancei muito em meus conhecimentos históricos. Obrigada pelas leituras, sugestões, críticas, quase todas presentes neste trabalho. Sou imensamente grata a ambas e aqui revelo o meu profundo afeto e admiração intelectual.

À Carmen Lídia, pela presteza e competência na leitura e nas correções das armadilhas da Língua Portuguesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

À PROEX – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – especialmente à Gercina S. Novaes e Paulo Ricardo que possibilitaram a filmagem de uma das oficinas.

Agradeço aos professores do programa, os quais contribuíram para o meu crescimento intelectual e para o resultado deste estudo. Na verdade, a dissertação possui um pouquinho de cada um deles: Prof^a. Dr^a. Kátia Paranhos, Prof^a. Dr^a. Luciene Lehmkuhl, Prof^a. Dr^a. Christina Lopreato, Prof^a. Dr^a. Jacy Alves Seixas, Prof. Dr. Antônio de Almeida, Prof^a. Dr^a. Heloisa Helena Pacheco Cardoso e Prof. Dr. Paulo Roberto de Almeida.

Agradeço à banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Sandra Cristina Fagundes de Lima e Prof. Dr. Antônio de Almeida pela enorme contribuição.

À banca examinadora, à prof^a. Dr^a. Sônia Regina de Miranda por aceitar o convite e por participar desse momento tão especial para mim e ao Prof. Dr. Antônio de Almeida pelas recomendações sábias e pertinentes desde a disciplina Seminário de Pesquisa.

Agradeço imensamente à Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Almeida, orientadora desta pesquisa, por acreditar desde o início na temática do estudo, incentivando-me a permanecer nela, e por sua capacidade de intervir ponderadamente, sem impor ou determinar, dialogando as sugestões e críticas que apresentava.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa e que possam estar adormecidos nas fissuras da minha memória.

“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

Antônio Nóvoa (1992)

RESUMO

Esta é uma pesquisa que teve como foco de investigação o trabalho docente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, atentando para os aspectos subjetivos que envolvem a ação de ensinar crianças. Busco compreender as práticas pedagógicas das professoras a partir do mundo mental e material, ou seja, tendo em vista as representações, os sentimentos, as emoções, as idiosincrasias inerentes a cada professora e as condições reais em que ocorre o ensino nas escolas públicas. Foi escolhido para espaço de pesquisa a rede municipal de educação de Uberlândia/MG e para situacionalidade de tempo o recorte temporal, das décadas de 1980 a 2000

As fontes utilizadas e pesquisadas foram narrativas de professoras e de mães de alunos, obtidas por meio de entrevistas, relatos de professoras recolhidos em duas oficinas de memória, o jornal local, *Correio*; e documentos como a Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos, o Plano de Cargos e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia.

As análises apontaram para a reflexão de que o trabalho docente com crianças é uma atividade complexa que envolve múltiplas dimensões. Dimensões estas que não estão somente alicerçadas na racionalidade, mas que extrapolam os redutos da razão, provocando na professora reações e práticas impulsionadas pela sensibilidade humana.

Palavras-chave: professoras, práticas pedagógicas, subjetividades.

ABSTRACT

This research had as investigation focus of the teaching work at the first series of Basic Teaching, attempting for the subjective aspects that involve the teaching children action. I try to understand the teachers' pedagogical practises, starting from the mental and material world, that is, we consider the representations, feelings, emotions and idiosyncrasies inherent to each teacher and inherent to the real conditions where public schools education occurs. I try to understand the teachers' pedagogical practises, starting from the mental and material world, that is, we consider the representations, feelings, emotions and idiosyncrasies inherent to each teacher and inherent to the real conditions where public schools education occurs.

The used and researched sources had been teachers and pupils' mothers narratives. They were gotten by interviews, teachers stories collected in two memory workshops and by the local newspaper (*Correio*). We've too researched documents as the Federal Constitution of 1988, the Plano Decenal de Educação para Todos (Decennial Plan Education for All) and the Plano de Cargos e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia (Positions and Remuneration Plan for Education Servers in Uberlândia-MG).

The analyses had pointed to the reflection that the teaching work with children is a complex activity that involves multiple dimensions. These dimensions are not only based on rationality, but they surpass the reason redoubts, provoking in the teacher practical reactions and stimulated by sensitivity human being.

Keywords: teachers, practices pedagogical, subjectivities

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I	
As professoras das séries iniciais da rede municipal de ensino: Histórias, trajetórias e vivências na sala de aula	33
1.1. A expansão da rede municipal de ensino	34
1.2. Histórias e trajetórias das professoras.....	43
1.3. Sala de aula: espaço de heterogeneidades e de constituição de professoras.....	60
Capítulo II	
Representações, sentimentos e sensibilidades da prática docente	74
2.1. Representações sociais sobre as professoras das séries iniciais	75
2.2. Ressentimentos.....	98
2.3. Afetividades e emoções.....	113
Considerações Finais	126
Referências Bibliográficas	134
Fontes	138

Introdução

Este trabalho tem como tema um estudo sobre as professoras¹ das primeiras séries do Ensino Fundamental, abordando as representações sociais sobre esta profissão, as experiências e os sentimentos das professoras como elementos importantes na constituição das práticas por elas adotadas para o ensino. O recorte temporal para a pesquisa é o intervalo das décadas de 1980 a 2000, e o espaço é a rede municipal de ensino de Uberlândia.

Este recorte se justifica por ser a partir da década de 1980 que se acirraram os debates nacionais em torno da educação e da função docente, o que resultou no questionamento das práticas pedagógicas, dos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino, possibilitando a construção de uma proposta de ensino baseada em relações democráticas, que na década de 1990, foram incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, posteriormente sintetizadas em inúmeras propostas curriculares espalhadas por todo o país. A escolha das professoras da rede municipal se deu pela possibilidade de acesso a elas e às fontes documentais.

O tema aqui em discussão surgiu das minhas reflexões acerca do trabalho da professora das séries iniciais. Reflexões estas que provocaram inquietações e questionamentos que se tornaram a problemática da pesquisa. Convivendo diariamente com diversificadas situações de sala de aula, percebi o quanto é árduo e estressante executar a atividade docente. Na sociedade observei as discussões travadas e as representações elaboradas sobre a professora e seu exercício profissional, bem como as políticas públicas implementadas no setor educacional.

A profissão docente é uma atividade complexa em todos os níveis, pois envolve diferentes dimensões da vida com as quais é difícil lidar, como, por exemplo, a diferença cultural e a diversidade de personalidades humanas, aspectos com que os professores estão em permanente contato. A complexidade dessa situação aumenta e torna-se dificuldade no contexto da escola pública brasileira, visto que os professores recebem ínfimos salários

¹ Utilizarei a linguagem feminina toda vez que me referir aos/às professores/as das primeiras séries do Ensino Fundamental, uma vez que neste nível de ensino, a categoria docente, em sua maioria, é constituída por mulheres.

sendo compelidos a trabalhar em diferentes classes por dois ou mais períodos para sobreviverem, as salas de aula são superlotadas e em muitos casos o espaço físico é precário e os recursos didáticos escassos.

Esta situação é agravada, quando migramos para as primeiras séries do Ensino Fundamental, pois é aí que estão as crianças menores e que necessitam de um tratamento especial por parte do professor, tanto no uso da linguagem quanto na percepção dos elementos que contribuem ou desfavorecem a construção do conhecimento. E é neste nível de ensino que a criança se mostra mais espontânea, deixando transparecer os seus questionamentos acerca do mundo, das regras sociais e até mesmo os problemas vivenciados na família ou no meio social.

Por outro lado, é nessa etapa que acontece o primeiro contato com o conhecimento letrado, e a receptividade ao conhecimento pode assumir reações diversificadas, dependendo não só da forma como a professora conduz o processo de ensino, mas também da experiência social da criança e de elementos subjetivos que ela traz consigo. Ou seja, o encontro entre o sujeito e o conhecimento escolar é permeado pelas influências sociais, culturais e psicológicas, que interferem no significado que o alfabetizando elabora sobre o mundo da escrita e se manifesta nas suas reações, de aceitação ou recusa.

Neste sentido, a atividade docente com crianças, nas primeiras séries escolares, torna-se melindrosa e especial. A professora, além de ingressar os pequenos num mundo novo para eles, deve ser competente para fazer com que aprendam, não só leitura e escrita, mas também outros conteúdos disciplinares, deve ser dinâmica e ter destreza para lidar com as situações cotidianas de sala de aula, específicas desta etapa da vida, vivenciadas numa sociedade em crise.

Digo sociedade em crise, na perspectiva de Cornelius Castoriadis, quando salienta que “estamos vivendo uma fase de decomposição. [...] Decomposição [...], sobretudo, no desaparecimento das significações, no desaparecimento quase completo dos valores”² para ceder lugar à idéia de que “o único valor é o dinheiro, o lucro, que o ideal sublime da vida social é o “enriqueça”³.

² CASTORIADIS, Cornelius. A ascensão da insignificância. **As encruzilhadas do labirinto IV**. Trad. Regina Vasconcelos. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 104/105.

³ Ibid, p.105.

O esfacelamento de valores humanos e a ascensão dos valores mercantis têm causado uma convulsão social que tem se aprofundado com o capitalismo neoliberal⁴, o qual alterou padrões de comportamentos, criou antagonismos de concepções acerca do mundo e aprofundou os conflitos no social. Isto aparece também na escola e na sala de aula, complicando ainda mais o trabalho da professora que lida com as crianças - seres em formação não só física, mas também psíquica, desenvolvendo noções de caráter ético e moral.

Como podemos perceber, a profissão docente nas primeiras séries iniciais não é uma atividade simples, no entanto, o trabalho das professoras, sobretudo das que atuam nesse nível de ensino, é desvalorizado e o prestígio social da profissão cada vez mais decadente. José M. Esteve, estudioso da profissão docente, salienta que

paralelamente à desvalorização salarial, produziu-se uma desvalorização social.(...) Há vinte anos, o professor do ensino primário era uma figura relevante, sobretudo no meio rural. Os professores do ensino secundário eram, amiúde, figuras literárias e científicas pelas quais se pautava a vida cultural de muitas cidades. Em qualquer dos casos eram unanimemente respeitados e socialmente considerados⁵.

A convivência na escola com os alunos, as conversas com os pais e com as professoras, as discussões travadas com os colegas na academia e as leituras sobre a profissão docente me levaram a refletir sobre o lugar social que as professoras das séries iniciais ocupam hoje, suas interpretações sobre o mundo e sobre si mesmas, as representações existentes no imaginário da sociedade acerca desses sujeitos e as implicações destas representações para o ensino nas salas de aula das escolas públicas.

Para pensar essa problemática, a compreensão de Roger Chartier e Pierre Bourdieu sobre o conceito de representação foi neste estudo de fundamental importância. Ambos os

⁴ O Capitalismo neoliberal é entendido aqui na perspectiva de Pablo Gentili, como “uma estratégia de poder”. Essa estratégia, segundo o autor, foi “uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante”. GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 10.

⁵ ESTEVE, José M.. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto ed., 1991, p. 105. No primeiro capítulo discorrerei mais detalhadamente sobre o processo de desprestígio e desvalorização da profissão docente nas séries iniciais.

autores entendem a representação não como mera abstração ou falso reflexo da realidade, mas como construções mentais e por isso, reais, elaboradas a partir das vivências dos sujeitos no social, produtoras de realidades. Porque não são neutras, servem como instrumento na luta pela imposição de visões de mundo e ou manutenção de práticas ou organizações sociais.

Conforme Chartier, há que se “considerar essas representações coletivas como matrizes de práticas que constroem o próprio mundo social”⁶; Mauss apud Chartier salienta que “mesmo as representações coletivas mais elevadas não têm existência, não são realmente tais senão na medida em que comandam atos”⁷.

Bourdieu, buscando a compreensão da realidade social, considera o mundo mental e simbólico como elemento motor de ações humanas individuais e coletivas. Assim, as formas de perceber o social, os sentidos que os sujeitos imprimem às dimensões da vida (crença, religião, sentimentos, afetividade), em outras palavras, as representações acerca do social são significativas para se pensar as práticas quotidianas dos sujeitos, os acontecimentos e os processos historicamente constituídos.

Bourdieu, assim se refere às representações: “as representações que os agentes sociais têm das divisões da realidade contribuem para a realidade das divisões”⁸, ou seja, as representações dos atores sociais são colaboradoras para a transformação ou para a manutenção de uma dada prática social e ao mesmo tempo esta prática social pode afirmar ou contestar determinadas formas de pensamento.

Os autores acima sugerem, para uma compreensão coerente da realidade, a desconstrução da noção dicotômica que separa o mundo mental das práticas sociais, que compreende o campo prático, ou seja, das estruturas materiais e econômicas, como o espaço possível para a construção de uma história mais próxima do real, e atribui à mentalidade, às representações, um campo movediço. Por ser sensível, sem existência material, estas estariam imersas na fragilidade das limitações existenciais. Conforme os autores,

[...] a ciência deve primeiro [...] romper com as pré-noções da sociologia espontânea, entre a representação e a realidade, e com a condição de se

⁶ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p.72.

⁷ Ibid.

⁸ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p.120.

incluir no real a representação do real ou, mais exactamente, a luta das representações, no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais (e até mesmo no sentido de delegações encarregadas de organizar as representações como manifestações capazes de modificar as representações mentais).⁹

[...]espera eliminar os falsos debates engajados em torno da divisão, dada como universal, entre a objetividade das estruturas (que seria o território da história mais segura, aquela que, manipulando documentos maciços, seriais, quantificáveis, reconstrói as sociedades tal como eram verdadeiramente) e a subjetividade das representações (à qual se ligaria uma outra história, destinada aos discursos e situada à distância do real).¹⁰

Dessa forma, ambos os autores, por análises diferenciadas, propõem a superação da concepção que divide e separa os elementos humanos simbólicos, psíquicos, culturais da estrutura material e das práticas sociais e suscitam a importância de considerarmos a indissociabilidade entre o campo material e o campo mental para a compreensão da realidade.

Assim sendo, busco compreender as práticas docentes no ensino das primeiras séries escolares, considerando as representações, as idiosincrasias e, enfim, nas palavras de Bourdieu, o “mundo simbólico” das professoras. Tratar as práticas pedagógicas neste enfoque é levar em conta as experiências sociais de professoras e alunos como fatores constitutivos das peculiaridades do processo ensino-aprendizagem e considerar a escola como algo inseparável da sociedade e por isso um ambiente que encerra os problemas e as contradições vividas pelos diversos grupos no campo social.

Para a compreensão das práticas escolares nesta perspectiva é também importante o diálogo com J. Gimeno Sacristán¹¹, já que ele entende as práticas docentes como ações inter-relacionadas com a cultura, com os costumes, com a subjetividade humana e com o mundo simbólico. De fato, esta é uma abordagem ainda pouco estudada no campo da pesquisa educacional, visto que é mais comum a compreensão racionalista de que a formação acadêmica e as teorias podem transformar ou até mesmo superar as práticas educativas consideradas inadequadas.

⁹ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p. 113.

¹⁰ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p.72.

¹¹ SACRISTÁN, J. Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. **Poderes Instáveis em Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Percebe-se que a forma racionalista de análise das práticas pedagógicas está solidificada na crença iluminista de que o conhecimento científico poderia trazer “luzes” à realidade e resolver os problemas da humanidade. Esta perspectiva de análise da educação escolar atribuiu o problema das práticas pedagógicas à dissociação entre teoria e prática, sugerindo que os problemas relacionados às ações das professoras nas escolas seriam superados, quando elas tivessem o conhecimento teórico necessário aplicado à sala de aula.

As reflexões em torno das ações educativas escolares foram redimensionadas no Brasil com a redemocratização do país e propiciaram, na década de 1990, a construção da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também a elaboração do PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Posteriormente, foram elaboradas diversas propostas curriculares no Estado que modificaram o perfil ideal dos/das professores/as e traçaram uma nova postura teórico-metodológica que implicaria alterações no procedimento didático, isto é, as novas concepções sobre a educação provocariam mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos na prática docente.

Na rede municipal de ensino algumas teorias foram estudadas – entre as quais se destacaram o Construtivismo¹² e a Pedagogia da Diferença¹³ – nas escolas, em congressos realizados em âmbito municipal e estadual, em cursos de formação oferecidos para as professoras, com a intenção de transformara as práticas educativas, consideradas inadequadas pelos intelectuais e gestores da educação, que justificavam o alto índice de evasão e repetência.

Se até meados de 1980 as práticas docentes estavam pautadas por uma relação de poder dos docentes sobre os seus alunos, mediante as quais as professoras deveriam fazer-se obedecer, impor sua autoridade e conseqüentemente o conhecimento, essa estrutura do ensino começa a ser criticada e questionada pelos intelectuais da educação, que apresentam uma nova possibilidade para o processo ensino-aprendizagem, a partir de relações democráticas baseadas na idéia de que o aluno é sujeito ativo na construção do seu conhecimento e de que as ações autoritárias inibiriam o seu potencial cognitivo.

¹² Teoria da prática escolar que considera que é o próprio aluno que constrói o seu conhecimento a partir de elementos que este traz consigo ao chegar à escola. Nesta perspectiva, o papel do/da professor/a é ser mediador, facilitador neste processo. Nas escolas municipais de Uberlândia essa teoria foi estudada tendo em vista as pesquisas e os escritos de Emilia Ferreiro.

¹³ Teoria da prática escolar que leva em conta as limitações individuais e as diferenças singulares que cada indivíduo possui no desenvolvimento das capacidades cognitivas. Ver mais em: PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Shittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Entretanto, os esforços em qualificar a formação das professoras, visando à transformação das ações educativas, pesquisas¹⁴ revelam que as práticas adotadas para o ensino não sofreram uma modificação significativa. Assim, cabe indagar quais são os elementos constituídos no social, as representações que as professoras levam consigo para a sala de aula e que também definem a sua prática profissional, incluídos os valores, a cultura e as interpretações que elas elaboram acerca das suas vivências e do mundo.

A idéia de Sacristán muito contribui para esta pesquisa, pois traz para o debate a necessidade de desconfiarmos do idealismo de que as teorias possuem o poder de guiar a realidade. Ao discutir a relação teoria-prática, o autor salienta que

não podemos instalar-nos em um mundo no qual caiba a esperança de que, uma vez que dispomos de um sistema teórico, poderemos configurar a realidade globalmente de outra forma, que poderemos governá-la de acordo com as determinações que possamos deduzir desse sistema. A razão não pode tanto [...]. O sistema educativo, como complexo de pessoas que trabalham nele, que vivem nele, que esperam dele, como um emaranhado de relações pessoais, de relações com o mundo externo, com a realidade econômica, social e cultural, como aparelho institucional regido por uma cultura própria e por normas externas, não pode ser entendido, nem dirigir-se apoiado na crença de que as teorias determinam e dirigem a realidade.¹⁵

Pensar as práticas de ensino nas escolas nesta perspectiva é admitir que são historicamente constituídas e, assim sendo, a formação docente não acontece somente nos bancos universitários, mas também nas relações travadas no cotidiano social e profissional em que estes profissionais se inserem. Esse suposto nos permite um olhar capaz de perceber a fragilidade das teorias educativas, enquanto instrumentos de transformação das práticas no trabalho docente.

¹⁴FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História e Geografia nas séries iniciais: a temática regional. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.1 n.1. Jan./Dez. 1992, p.43-48.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **A História que se conhece, a História que se ensina**. Uberlândia, 1997. Dissertação. Faculdade de Educação, UFU.

OLIVEIRA, Nilza A. Silva. **A história local ensinada nas 3ª séries do ensino fundamental em Uberlândia: (re)pensando o material didático**. Uberlândia, 2004. Monografia. Instituto de História, UFU.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. **A (in)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula**. Uberlândia, 2005. Dissertação. Faculdade de Educação, UFU.

PELEGRINI, Rosa Maria. **Indisciplina de alunos: jogos e resistências na Escola Municipal Professor Eurico Silva**. Uberlândia, 2005. Dissertação. Instituto de História, UFU.

¹⁵ SACRISTÁN, J. Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. **Poderes Instáveis em Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 28.

Entendo que a profissão de professora, sobretudo das séries iniciais, está vinculada às dimensões da vida que não se restringem à racionalidade, mas que dizem respeito também ao campo humano emotivo e subjetivo. As emoções não são construções abstratas; são influenciadas pelos valores, sentimentos e noções acerca da vida que cada um constrói ao longo da sua existência.

Assim, torna-se imperiosa uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula pelas professoras das séries iniciais, para que se leve em conta a história de vida delas inserida numa cultura específica, sua representação acerca da sua profissão e dos valores humanos, e não somente a sua trajetória de formação acadêmica. Optar por esse caminho de pesquisa e análise das práticas educativas é considerar que

Atrás da ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o mundo, etc. [...]. A ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito – professor – e as conseqüências que tem para sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes. [...] A ação se dá em interação com outros. É social porque se dá em uma conjunção de atividades correspondentes a vários sujeitos que são ao mesmo tempo agentes e pacientes que se influenciam mutuamente. Isso significa que a ação de um agente sobre o outro ser humano não é independente daquele sobre quem se atue. Os envolvimento psicossociais das ações nos sinalizam que existe todo um ambiente de cultura intersubjetiva que é fruto e contexto das iniciativas dos sujeitos¹⁶.

Nesta mesma linha de reflexão sobre as ações dos sujeitos, Cornelius Castoriadis contribuiu para a minha percepção de que as práticas pedagógicas são também práticas sociais e, por isso, modificá-las radicalmente implicaria uma reorganização social - incluindo estruturas materiais e mentais, já que

somos todos, em primeiro lugar, fragmentos ambulantes da instituição de nossa sociedade [...]. A instituição produz indivíduos conforme suas normas, e estes indivíduos, dada sua construção, não apenas são capazes de, mas obrigados a, reproduzir a instituição.¹⁷

¹⁶ SACRISTÁN, J. Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. **Poderes Instáveis em Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.31.

¹⁷ CASTORIADIS, Cornelius. O imaginário: a criação no domínio social-histórico. **As encruzilhadas do labirinto II: Os domínios do homem**. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 230.

O autor utiliza o conceito de instituição para designar “aquilo que mantém uma sociedade coesa” e que, para Castoriadis são as “normas, valores, linguagem, instrumentos, procedimentos e métodos de fazer frente às coisas e de fazer coisas”¹⁸. Assim, as ações dos sujeitos são pautadas por um complexo sistema de referências simbólicas partilhadas pela sociedade que, mesmo sem perceber, são internalizadas em menor ou maior grau por todos os que nela se inserem. Neste sentido, o autor indaga:

Qual é a parcela de todo o meu pensamento e de todas as minhas maneiras de ver as coisas e de fazer coisas que não está condicionada e co-determinadas, em um grau decisivo, pela estrutura e pelas significações de minha língua materna, pela organização do mundo que essa língua carrega consigo, pelo meu primeiro ambiente familiar, pela escola, por todos os “faça” e não “faça” com que freqüentemente fui assediado, pelos meus amigos, pelas opiniões correntes a meu redor, pelos modos de fazer que me são impostos pelos inumeráveis artefatos que me cercam, e assim por diante. Se você puder verdadeiramente responder, com toda a sinceridade, mais ou menos um por cento, você será com certeza o pensador mais original que já existiu.¹⁹

Neste trabalho busco compreender as ações educativas escolares adotadas pelas professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental, durante o processo ensino-aprendizagem, considerando outros aspectos determinantes na condução do processo educativo; por exemplo, a experiência sócio-cultural dos sujeitos envolvidos, a simbologia que as professoras elaboram acerca do mundo, dos valores, da sua profissão, das suas crenças.

Conduzir a pesquisa nesta perspectiva é tentar compreender de que forma e até que ponto a “instituição” social permite e abre brechas para uma mudança nas práticas de ensino, é uma tentativa de compreender o “mal-estar” docente, expressão utilizada por José M. Esteves para descrever “os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência”²⁰. Os “efeitos permanentes de caráter negativo” a que o autor se refere

¹⁸ CASTORIADIS, Cornelius. O imaginário: a criação no domínio social-histórico. **As encruzilhadas do labirinto II: Os domínios do homem**. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 229.

¹⁹ Ibid, p.230.

²⁰ ESTEVE, José M.. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto ed., 1991, p. 98.

são os sentimentos de desencanto, impotência, desânimo e descrença, que têm crescido entre as professoras.

Quero esclarecer que a opção por esta linha de pesquisa não se deu por desconsiderar a formação acadêmica e as teorias como elementos imprescindíveis para se pensar as práticas de ensino, mas por entender que essas por si sós não conseguem dar conta de explicar a complexidade dos fenômenos que ocorrem no processo ensino-aprendizagem. É óbvio que a formação acadêmica, além de ser necessária para a formação profissional, possibilita a construção de reflexões coerentes sobre a atividade docente e ainda nos permite, enquanto professoras, extrapolar o reduto da prática docente. No entanto, buscar a compreensão das práticas educativas por outro viés de investigação é alargar possibilidades de entendimento sobre os eventos que ocorrem nas classes escolares.

Outra questão pertinente neste estudo e que merece ser discutida, diz respeito ao papel das representações no meio social. A escola e as professoras estão inseridas em uma ampla e dinâmica organização social, em que partilham e influenciam as formas de conceber o mundo. Considerando que a sociedade é dividida em classes que disputam o poder visando ao controle hegemônico, a ação docente interfere no processo social e sofre a interferência deste, ora resistindo às estratégias de imposição de representações de mundo, ora contribuindo para consolidar as representações dominantes.

Um “olhar político”²¹ é capaz de perceber que as representações não são neutras e nem tão pouco ingênuas e inertes, ao contrário, são construções mentais elaboradas a partir de práticas sociais que, muitas vezes, carregam “poder simbólico” capaz de mover, alterar e impulsionar ações individuais ou coletivas.

Portanto, o conceito de representação para Chartier e Bourdieu não é vazio de sentido político, mas colocado em movimento na sociedade. Nesta abordagem, a noção de representação situa-se no contexto das lutas travadas entre os grupos sociais visando a determinados interesses. Conforme Chartier,

As representações do mundo social [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais,

²¹ Ver sobre o olhar político em: SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. **Paisagens Imaginárias**. Edusp, 1997.

escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade[...], a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] as representações supõem-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.²²

Bourdieu salienta a importância de “incluir no real [...], a luta das representações, no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais [...]”²³. Assim, as representações se situam num campo de

lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer os grupos. Com efeito, o que nelas está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de di-visão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo.²⁴

Enfim, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio.”²⁵ Assim, cabe refletir sobre o papel político das representações acerca das professoras das séries iniciais, ou seja, indagar sobre a função que estas representações cumprem na sociedade e quais as suas implicações para a educação escolar pública.

É fato concreto e empiricamente conhecido que nas escolas públicas as professoras executam seu trabalho em condições desumanas. Os materiais pedagógicos, na maioria das vezes, restringem-se ao livro didático, ao quadro-negro e ao giz. As salas de aulas são superlotadas, o que dificulta o trabalho da professora e, especialmente, o respeito à “diferença individual de aprendizagem”²⁶, tão enfatizada nas teses académicas, nos currículos e nos discursos do poder hegemónico.

²² CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Gallardo. Lisboa: DIFEL, 1990, p.17.

²³BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p.113.

²⁴ Ibidem.

²⁵CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Gallardo. Lisboa: DIFEL, 1990, p.17.

²⁶ A ideia da Pedagogia da Diferença foi aprofundada na rede municipal de ensino a partir do livro do sociólogo Philippe Perrenoud intitulado *Dez novas competências para ensinar*. Essa é uma proposta de educação escolar que considera importante a particularidade de cada criança na construção do conhecimento. A partir desse suposto algumas escolas municipais elaboraram o projeto EPD (Ensino Pelas Diferenças),

Para aprofundar as discussões sobre este assunto, tornou-se importante o diálogo com Raimond Williams e Beatriz Sarlo, que lidam com conceitos importantes para se pensar a sociedade: cultura, hegemonia e estética. Na concepção desses autores, os conceitos não são meras construções abstratas, retóricas eruditas, mas são elaborados a partir de análises, reflexões e observações acerca de um social que se reveste de materialidade e intenções.

Sarlo chama a atenção para a necessidade do “olhar político” sobre o “estético-ideológico” e isto significa “atentar no menos visível, menos audível, em discursos e práticas que escapam pelas fissuras”²⁷. Conforme a autora, o “olhar político sabe descobrir as tendências que questionam ou subvertem a ordem estético-ideológica”²⁸. Neste sentido, é o olhar político que me possibilita, enquanto pesquisadora da história e da educação escolar dialogar, “questionar a legitimidade das grandes linhas culturais”²⁹ e imprimir outros sentidos às ações docentes no ambiente escolar.

Williams parte do suposto de que a sociedade está dividida em classes sociais, grupos que estão em permanente disputa pelo poder e pela imposição de visões de mundo e neste jogo de disputas a cultura se torna um campo de luta, onde elementos materiais e simbólicos são articulados visando à conquista e adesão dos sujeitos sociais a um determinado projeto social.

O conceito gramsciano de hegemonia é apropriado por Williams por superar a noção ortodoxa de ideologia. Os sujeitos não internalizam passivamente idéias, valores e práticas de uma dada classe social, mas ao contrário, os interpretam e reelaboram,

aplicado de 1ª a 4ª séries, tendo como proposta o respeito ao ritmo que cada criança tem para desenvolver o conhecimento. Nas escolas que adotaram este projeto o ensino não é seriado, sendo permitido avançar o aluno para a etapa seguinte ou retê-lo dependendo de seu nível de aprendizagem. As crianças com maiores dificuldades para assimilarem os conteúdos têm atendimento em uma sala especial com no máximo cinco alunos e uma professora específica. Esse processo denomina PEA (Plano Específico de Ação Individual) e objetiva detectar e amenizar os obstáculos que a criança enfrenta na aprendizagem. Paralelamente a essa atividade acontece o Ensino Alternativo para as crianças portadoras de necessidades especiais. Estes alunos não permanecem na sala de aula por todo tempo, pois são encaminhadas para um atendimento individual com uma professora capacitada para executar tal função. Este é um trabalho que sem dúvida contribuiria para avançar a qualidade do ensino, se não fosse a falta de investimento do poder público no projeto. O projeto que contava no início, em 1993, com a participação de onze escolas, hoje foi reduzido para oito escolas, sendo que estas estão constantemente sendo ameaçadas a perder este sistema de ensino sob o argumento da prefeitura de redução com gastos públicos.

²⁷ SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. **Paisagens Imaginárias**. Edusp, 1997, p. 60.

²⁸ Ibid, p.61.

²⁹ Ibid, p.60.

modificando o seu significado ou até mesmo rejeitando-os. Williams, assim, define a hegemonia:

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como “manipulação” ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. [...] Em outras palavras, é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes.³⁰

Os sujeitos sociais, nesta perspectiva, deixam de ser concebidos como a “massa” inconsciente e totalmente manipulada pelo poder hegemônico para assumir uma posição de agente que também constrói, elabora, interpreta, altera e resiste a imposições de novos modos culturais, sociais e ou econômicos. Reconhecer isto é admitir que o social é um campo de tensão onde diferentes lutas são travadas entre os grupos sociais; objetivando conquistas de hegemonias, seja para manutenção da ordem estabelecida ou para contestação da mesma.

Esta abordagem, assim como os conceitos sobre os quais o autor reflete, foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois trabalho considero a escola um espaço que ocupa um lugar especial no campo da cultura, onde diferentes projetos e visões de mundo convivem numa relação tensa, disputando hegemonias sobre concepções de mundo e valores. Dessa forma, a escola não está dissociada dos problemas sociais, mas inserida na dinâmica das relações de classe que aparecem na sociedade, e sendo assim, é uma instituição apropriada por diferentes grupos na luta para impor projetos sociais, seja da classe hegemônica, seja de classes populares.

Afirmar que a escola e o ensino são instrumentos utilizados por vários grupos sociais para divulgação, propagação e adesão a projetos sociais significa questionar a idéia de que a escola é instrumento unicamente reprodutor da cultura e de valores da classe hegemônica e assim considerar o que Williams sugere para compreensão das relações sociais: a “dominação” e a “subordinação” dos sujeitos frente às demandas culturais impostas.

³⁰ WILLIAMS, Raymond. Hegemonia. In: **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979, p. 113.

A idéia da relação dominação/subordinação³¹ que Williams desenvolveu contribuiu para o entendimento sobre o funcionamento do cotidiano escolar, bem como sobre as práticas das professoras nas salas de aula das séries iniciais. Nesse sentido, a desvalorização das professoras e o descaso com as escolas públicas passam a ser vistos não como uma ação natural que se justifica pela falta de verbas no país, mas como uma prática intencional de um poder que pretende continuar hegemônico, da mesma forma que as práticas de ensino não são ingênuas, mas são ações que, para além de práticas culturais, respondem às demandas impostas tanto pelo poder político como pelos sujeitos envolvidos no processo, sendo eles alunos, diretores, supervisores e demais funcionários da escola.

Para seguir em frente com tal proposta de pesquisa - compreender as práticas de ensino das professoras das séries iniciais, considerando as representações destas e as condições, historicamente estabelecidas, em que ocorre o processo ensino-aprendizagem, buscando perceber o que está subtendido nesta realidade - tornou-se importante o diálogo com as professoras por meio de entrevistas individuais e oficinas de memória.

Outra fonte utilizada foi o jornal *Correio*. A opção pelo jornal *Correio* se deu devido ao fato de o periódico pertencer, desde a sua fundação – as primeiras edições surgiram em Uberlândia no final da década de 1930 – a grupos economicamente hegemônicos³², com grande poder de influência política nas questões sociais, na elaboração e nas decisões de projetos políticos. Por outro lado, o acesso ao jornal *Correio* não se limita aos leitores das classes privilegiadas, visto que esse jornal possui, desde a década de 1990, um projeto educativo junto às escolas, oferecendo a elas, gratuitamente, alguns exemplares para que as professoras os utilizem como recurso pedagógico. Através desse projeto, grupos sociais das camadas populares, esporadicamente, acabam tendo acesso ao jornal por meio dos alunos, que muitas vezes, o levam para casa.

Trata-se de um jornal dirigido por um grupo da elite empresarial, mas que atinge diferentes sujeitos sociais. Dessa forma, ocupa uma posição privilegiada na cidade, por

³¹ A noção de subordinação desenvolvida por Williams não se refere ao sentido de aceitação passiva dos grupos populares às imposições de grupos hegemônicos, mas ao contrário designa a idéia de que as classes desfavorecidas subornam essas imposições, driblando-as, alterando-as, resistindo a elas em função de seus interesses.

³² O jornal *Correio* foi fundado em 1938, sendo que o Arquivo Municipal de Uberlândia possui em seu acervo todos os exemplares desde 1939. Inicialmente o jornal era dirigido por vários acionistas, que eram empresários locais, entre estes o atual proprietário. Posteriormente, o grupo empresarial Algar adquiriu todas as ações, constituindo-se o único proprietário e administrador do jornal.

possuir capacidade para formar opiniões e concepções e estabelecer, por meio de seus discursos, coerência e sentido às representações necessárias para a manutenção de uma determinada ordem social.

Assim, a utilização do jornal *Correio* nesta pesquisa foi imprescindível para descobrir as representações sobre as professoras das séries iniciais e suas práticas de ensino, que a sociedade elitista elabora e que veicula na imprensa, atentando para o fato de que essa representação possui um sentido político e, assim sendo, não é desprovida de intencionalidade.

O jornal *Correio* foi aqui empregado de forma a evidenciar os “discursos” que “reclamam ser escutados de maneira diferente”³³, e isto significa para o historiador ver além daquilo que a fonte gostaria que enxergássemos. A partir deste exercício, e atentos às questões da realidade social, podemos descobrir os interstícios ou o que pode estar subentendido numa dada “estética”, seja ideológica ou concretizada na materialidade.

Para fazer a análise dos discursos jornalísticos, busquei subsídios no texto de Laura Antunes Maciel, que muito contribuiu para o meu olhar sobre esta fonte. Ao discutir a imprensa, a autora adota um procedimento atento “às disputas e lutas que marcam a produção social da memória, considerando a imprensa um dos lugares privilegiados para a construção de sentidos para o presente”³⁴. Dessa forma a autora nos adverte a

não tomá-la como um espelho ou expressão de realidades passadas e presentes, mas como uma prática social constituinte da realidade social, que modela formas de pensar e agir, define papéis sociais, generaliza posições e interpretações que se pretendem compartilhadas e universais. Como expressão de relações sociais, a imprensa assimila interesses e projetos de diferentes forças sociais que se opõem em uma dada sociedade e conjuntura, mas os articula segundo a ótica e a lógica dos interesses de seus proprietários, financiadores, leitores e grupos sociais que representa.³⁵

Portanto, a leitura que o historiador faz de jornais não deve ser a mesma de um leitor comum. O historiador no exercício de sua função tem que ser capaz de, utilizando a

³³ SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. **Paisagens Imaginárias**. Edusp, 1997, p. 61.

³⁴ MACIEL, Laura Antunes. Produzindo Notícias e Histórias: algumas questões em torno da relação telégrafo e imprensa -1880/1920. In. FENELON, D. R.; MACIEL, L. A.; ALMEIDA, P. A.; KHOURY, Y. A. (ORGs). **Muitas Memórias, outras histórias**. São Paulo, Olho d'Água, 2004, p. 15.

³⁵ Ibid.

expressão de Sarlo, “pôr as dissidências no centro do foco”³⁶, em outras palavras, perceber os “traços oposicionistas” da realidade “frente aos discursos estabelecidos”³⁷, o que significa politizar as representações que o jornal constrói sobre as professoras das séries iniciais e de seu ofício.

Outra fonte imprescindível na realização desta pesquisa foram as narrativas das professoras, obtidas pela entrevista de história oral e pelas oficinas de memórias. Os relatos orais, recurso antigo usado por Heródoto de Halicarnasso, “pai” da história, para a compreensão da realidade, e posteriormente rejeitados pelos positivistas em função da pretensão da objetividade e da “verdade” histórica, voltaram à cena, a partir da crítica à escola metódica, e assumiram papel de destaque na pesquisa social, sendo que as diferentes abordagens acordaram entre si que os relatos orais constituem em recurso metodológico importante e válido na busca de compreensão da sociedade.

Como diz Verena Alberti, a história oral

permite reconstituir decursos cotidianos, que geralmente não estão registrados em outro tipo de fonte [...], estudar as diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos indivíduos e de suas estratégias, [...] redes de relação, formas de socialização, [...] estudar o trabalho de constituição e de formalização das memórias [...] de pessoas ou grupos³⁸.

Portanto, através do diálogo entre pesquisador e depoente pode-se “entender como as pessoas e grupos experimentaram o passado”³⁹, e acrescento, o presente, o que leva o pesquisador a “questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjuntura”⁴⁰.

Além desta possibilidade da história oral, a sua utilização, enquanto metodologia de pesquisa, pode se constituir em um caminho para apreensão das subjetividades humanas que influenciam no curso da história, como salientou Alberti: “a história oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se

³⁶ SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. **Paisagens Imaginárias**. Edusp, 1997, p.60.

³⁷ Ibid.

³⁸ ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 23, 24, 25, 27.

³⁹ Ibid, p. 26.

⁴⁰ Ibid.

reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato.”⁴¹

Por tudo isso, a história oral conquistou legitimidade na historiografia, sendo considerada como um recurso lógico que, possibilita a reconstituição de histórias silenciadas, pois as narrativas orais “contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez [...] contam-nos bastante sobre os seus custos psicológicos”⁴².

A entrevista com as professoras foi, aqui, a metodologia que permitiu emergir em suas histórias de vida, suas inquietações e interpretações sobre o contexto social vivenciado, a visões de mundo delas, além de uma cultura de hábitos e labutas do cotidiano social e profissional, bem como as questões que implicam a forma de ser e ensinar das docentes.

Para as análises dos discursos narrativos, utilizei os instrumentos teóricos e metodológicos propostos por Alessandro Portelli. Nesta perspectiva, as fontes orais não são uma cópia “autêntica, fiel à experiência histórica”⁴³ que a consciência filtrou pela racionalidade. Fontes orais são produzidas por “pessoas”, a partir da memória individual, logo,

narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso.⁴⁴

Neste sentido, busquei nas narrativas das professoras não a “objetividade” e a “verdade dos fatos”, mas, como sugere Portelli, procurei atentar para os significados que as professoras atribuem a sua experiência na docência e na vida social (comunidade, família, etc). Aprender estes significados foi fundamental para compreender determinadas práticas de ensinar que as professoras utilizam em sala de aula.

⁴¹ ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p.9.

⁴² PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, n.14, fev. 1997, p. 31.

⁴³ PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1 n.2, 1996, p.60.

⁴⁴ Ibid.

Portelli nos coloca uma questão: “como é possível tirar conclusões generalizadoras de um episódio individual”⁴⁵, já que, “por definição a subjetividade diz respeito ao indivíduo, ao passo que a história e a pesquisa social dizem respeito a grupos humanos mais vastos”⁴⁶? O próprio autor responde que a narrativa individual é “representativa” de um ser social, pois sua dinâmica se fundamenta nas “estruturas simbólicas e procedimentos narrativos que vão além do individual”⁴⁷.” Dessa forma, é possível

Lançar uma ponte entre a subjetividade individual e aquela que vai mais além do indivíduo. De fato, os textos – tanto os relatos orais como os diálogos de uma entrevista – são expressões altamente subjetivas e pessoais, como manifestações de estruturas do discurso socialmente definidas e aceitas. [...] Por isso, é possível, através dos textos, trabalhar com a fusão do individual e do social.⁴⁸

Entendo, assim como Portelli, que os relatos orais se constituem em memórias elaboradas individualmente, mas que são portadoras de significados e interpretações sobre o vivido socialmente e por isso a análise das narrativas individuais, nesta pesquisa, procurou evidenciar aspectos socialmente compartilhados no campo político, cultural e econômico.

As entrevistas não foram articuladas em perguntas e respostas, mas em eixos temáticos, os quais abordaram a vida escolar, familiar e profissional das professoras, sendo que neste último foram incluídos aspectos relacionados à sala de aula, por exemplo, o cotidiano da vida escolar planejamento, práticas de ensino e formação. Os encontros se constituíram em diálogos abertos nos quais as professoras expressavam de forma livre as suas singularidades e a pesquisadora pontuava e intervinha, quando conveniente, perguntando ou argumentando.

Essa forma de conduzir a entrevista resultou em relatos extensos que causaram um trabalho exaustivo de transcrição das fitas, consumindo um tempo significativo em relação ao curto prazo de elaboração da dissertação. Por outro lado, as narrativas abertas ofereceram amplas possibilidades de análises de elementos diversificados.

⁴⁵ PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1 n.2, 1996, p.63.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid, p.66.

⁴⁸ Ibid, p. 64.

De acordo com Portelli, numa entrevista o depoente não é passivo, visto que procura descobrir os fundamentos das perguntas do pesquisador, bem como sua pretensão com tais perguntas e ainda “de que lado”⁴⁹ ele se “encontra”⁵⁰. Por isso, a postura do pesquisador no momento da entrevista é fundamental para um clima favorável à liberdade de expressão, ou seja, o pesquisador deve procurar anular, senão atenuar, desigualdades e hierarquias nos diálogos travados e estabelecer uma relação de “igualdade” com o “informante”. Para Portelli, essa é uma

condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosa. [...] A entrevista levanta em ambas as partes uma consciência da necessidade por mais igualdade a fim de alcançar maior abertura nas comunicações. Do mesmo modo que a hierarquia desigual de poder na sociedade cria barreiras entre pesquisadores e o conhecimento que buscam, o poder será uma questão central levantada, implícita ou explicitamente, em cada encontro entre o pesquisador e o informante. Acabar com o poder abertamente transforma uma entrevista de campo num experimento em igualdade.⁵¹

Atentando para esse aspecto salientado por Portelli, antes de iniciar a entrevista procurei esclarecer às professoras do que se tratava a pesquisa. É pertinente ressaltar que esse esclarecimento *a priori*, acerca da problemática da pesquisa e o fato de eu ser professora das séries iniciais, assim como as entrevistadas, foram elementos que contribuíram para o estabelecimento da “igualdade” nos diálogos, pois percebi que isso despertou um sentimento de confiança mútua.

A utilização da oficina de memória foi a opção metodológica que encontrei diante da dificuldade com que me deparei em apreender aquilo que chamo de ações inesperadas e que todos os dias acontecem na sala de aula. Denomino ações inesperadas o conjunto de acontecimentos que emergem na sala de aula de forma imprevisível, espontânea e independente da vontade da professora. Numa classe de crianças, essas ações são constantes em função da espontaneidade delas e se manifestam de diversos modos, quer seja, numa crise de choro, numa atitude de violência, na resistência em executar as atividades propostas ou até mesmo num gesto de carinho para com a professora. Também fazem parte das ações inesperadas gestos e atitudes da professora que são causados por

⁴⁹ PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Proj. História**, São Paulo, n.14, fev. 1997. p.8.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid, p. 9 e 10.

sentimentos emotivos e afetivos que pulsam diante de acontecimentos imprevisíveis que, mesmo que a razão tente contê-los, acabam vazando e se manifestando em ações vivas, de angústia, impotência, raiva, afeto, satisfação, realização...

Considero a sala de professores, principalmente durante os intervalos, um ambiente riquíssimo para a coleta de fontes, pois este é um espaço onde as questões que afligem as professoras, bem como as subjetividades, aparecem espontaneamente. A oficina de memória, conduzida de forma aberta, propiciando a liberdade de expressão e o respeito pelas diferentes opiniões dos participantes, pode, assim como a sala dos professores, se converter em um espaço de revelação espontânea de memórias e subjetividades, de aspectos das práticas de ensinar na sala até então poucos conhecidos.

A oficina de memória foi utilizada pela equipe dos projetos de Memória e História Oral do Departamento do Patrimônio Histórico de São Paulo para elaboração da memória das classes populares da cidade, na década de 1980, e se constituiu em tentativas “de construir modos de trabalhar as lembranças”⁵². As oficinas, de acordo com Maria Célia Paoli,

São ocasiões para que pessoas diferentes se encontrem, produzam e escutem narrativas, [...] troquem suas experiências [...] e constituam referências comuns de valores sobre o passado e o presente. Elas abrem espaço para que a realidade recriada irrompa sobre a veracidade do já sabido porque há alguém para ouvi-la e registrá-la, um tempo para debatê-la e disposições para que se exprima. [...] O historiador ou pesquisador, não decide o que nelas vai acontecer, mas é aquele que propicia e participa do espaço e do tempo onde as lembranças podem ser exercidas, produzidas e avaliadas.⁵³

Assim sendo, as oficinas de memórias, realizadas com as professoras, constituíram espaços que propiciaram o surgimento de lembranças que fugiram no contato apenas entre pesquisador, gravador e depoente. A oficina foi conduzida por um diálogo travado entre os participantes em torno das memórias acerca das ações que ocorrem na sala de aula. É importante ressaltar que este foi um momento em que as informações fluíram naturalmente a partir do desejo das professoras de falar sobre as inquietações que as afligem no decurso da sua prática profissional.

⁵² PAOLI, Maria Célia. Memória e ação cultural. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico Municipal, v. 200, 1991, p.10.

⁵³ Ibid, p.13.

A utilização da oficina de memória enquanto método de levantamento de fontes para a pesquisa não descartou as entrevistas que foram imprescindíveis, principalmente para a percepção da diversidade naquilo que emerge como aparentemente homogêneo. E aqui incluo as singularidades individuais, as idiossincrasias e as significações que cada um constrói de acordo com as interpretações acerca do vivido.

Diante das reflexões e discussões aqui apresentadas, meu trabalho foi organizado em dois capítulos. No primeiro, *As professoras das séries iniciais da rede municipal de ensino: Histórias, trajetórias e vivências na sala de aula* discuto, o processo de ampliação, nas décadas de 1980 e 1990, do corpo docente que atua nas primeiras séries do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Uberlândia, buscando descobrir quem são estas professoras e o que as levou a escolher o magistério como profissão e como é o espaço de seu trabalho, a sala de aula, as representações sociais sobre essa profissão.

No segundo, intitulado *Representações, sentimentos e sensibilidades da prática docente*, discuto as representações sociais sobre a professora das séries iniciais, os sentimentos e emoções presentes na docência com crianças, destacando o ressentimento, a raiva e a afetividade que pulsam nela diante das políticas públicas voltadas para a educação escolar das primeiras séries do ensino fundamental e do seu relacionamento com os alunos e com os pais. Percebe-se que a professora, ao adentrar na sala de aula, não se aparta da sensibilidade humana e do seu mundo cultural de sentidos, valores, crenças, idéias e ideais.

Gostaria de esclarecer que este é um trabalho que se situa no campo da História, pois preocupe-me em abordar as práticas docentes, que também são práticas sociais, situando-as no campo da dinâmica histórico-cultural. Portanto, esta pesquisa não se deteve em teorias e métodos educacionais, nem teve a preocupação de estabelecer qual a melhor maneira de ensinar, qualificando as práticas docentes em “adequadas” ou “inadequadas”. Em outras palavras, esta é uma pesquisa que se insere no campo da história, pois aqui não se sugere “como ensinar”, apenas se busca entender como é esse fazer nas escolas públicas da nossa sociedade.

Capítulo I – As professoras das séries iniciais da rede municipal de ensino: Histórias, trajetórias e vivências na sala de aula

Tantos mistérios guardam um coração
Pulsa fechado sem querer mostrar
Tantas histórias me marcaram as veias
Beijos e farpas têm o seu lugar

Vida pulsando por querer sentir
Vem me invade as veias
Tantas histórias que têm por aí
Desvendam minhas teias.
(Cláudio Nucci)

Rememorar, partilhar memórias e construir histórias significa corporificar o invisível e conquistar um lugar na existência. “Tantas histórias que tem por aí”, e quais serão as que marcaram as trajetórias de vida das professoras que trabalham com crianças na rede municipal de ensino de Uberlândia? São histórias guardadas no “coração” e na memória de mulheres que se tornaram professoras, as quais tive o imenso prazer de escutar e de com elas compartilhar experiências, emoções e sentimentos que me inspiraram a escrever estas páginas. Depois de escritas, estas histórias escaparão dos corações e das memórias das professoras e conquistarão um lugar na existência.

No capítulo que se segue, discuto a expansão do ensino na rede municipal de Uberlândia, pois foi esta expansão que propiciou a constituição de uma categoria efetiva de profissionais da educação, especificamente, as professoras das primeiras séries do ensino fundamental, tema desta pesquisa.

Posteriormente, discuto a história de vida das professoras, atentando para os seguintes aspectos: quem são as professoras que atuam nas séries iniciais, o que as levou a escolher o magistério como profissão, quais foram suas trajetórias até conquistar, por meio de concurso público, uma vaga para docência na rede municipal de Uberlândia. É também parte deste capítulo a discussão sobre a sala de aula, espaço de trabalho da professora.

1.1 – A expansão da rede municipal de ensino em Uberlândia

A expansão do ensino na rede municipal de Uberlândia ocorreu a partir da década de 1980, intensificando-se no final destes anos e estendendo-se por toda a década de 1990. Esta expansão propiciou a ampliação do corpo docente, consolidando um grupo específico de professoras efetivas no município, especialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, objeto aqui em análise.

Anteriormente à ampliação da rede educacional do Município de Uberlândia, o governo do Estado de Minas Gerais assumia quase totalmente a educação pública urbana, ficando sob responsabilidade da Prefeitura desta cidade apenas o ensino rural, a alfabetização de adultos e algumas salas de pré- escola que funcionavam precariamente em espaços alugados – “casas, igrejas, cômodos comerciais, sedes de associações”⁵⁴.

A rede municipal, na década de 1980, mantinha uma política que “legitimava uma ação de parceria com o Estado, no sentido de transferir recursos, desde que o encaminhamento do trabalho fosse de inteira responsabilidade, na época, da 26ª Delegacia Regional de Ensino do Estado de Minas”⁵⁵. Dessa forma, o Município atuava como um colaborador financeiro, entretanto, “não assumia a condução do trabalho administrativo e nem o trabalho pedagógico da unidade escolar, cabendo ao Estado essa responsabilidade”⁵⁶.

Assim, a rede municipal de ensino de Uberlândia, até o final da década de 1980, contava com apenas duas escolas na zona urbana: a Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha e a Escola Municipal Mário Porto, esta deslocada para a rede estadual, reafirmando a postura de afastamento dos administradores municipais das questões relacionadas ao ensino, ficando a cargo do Município uma única escola que oferecia o primeiro grau, atualmente, Ensino Fundamental.

A despeito da posição do governo municipal de não assumir a tarefa educacional da população, não foi mais possível manter esta postura, pois a expansão da rede municipal de ensino tornou-se inevitável, já que a Constituição Federal de 1988 atribuiu aos municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental. Por outro lado, o significativo crescimento

⁵⁴ FARIA, Mirlene Ferreira Macedo. **Estudo Analítico do rendimento escolar no Ensino Fundamental: uma questão revisitada**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997, p.59.

⁵⁵ *ibid*, p.54, 55.

⁵⁶ *Ibid*.

populacional na cidade durante a década de 1980 sinalizava para a necessidade de reorganizar o sistema educacional para criar condições básicas indispensáveis ao atendimento de um contingente de crianças e jovens que aumentava a cada dia. No final da década de 1980, a demanda pelo ensino do primeiro grau excedeu a oferta de vagas nas escolas públicas, num momento em que a Constituição Federal Brasileira reforçava que “a educação” era um “direito de todos”⁵⁷ e oferecê-la gratuitamente seria um dever do poder público⁵⁸.

Além de impor o Ensino Fundamental gratuito, a Constituição Federal de 1988 determinou os deveres dos municípios para com a sua oferta, mantendo os valores fixados pela Lei 7348, nomeada Lei Calmon, quanto aos investimentos obrigatórios dos Municípios e Estados para com o ensino, permanecendo “vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos”⁵⁹, reiterando apenas os dispositivos desta lei o que implicava gastos do governo Federal, ampliados de treze para dezoito por cento⁶⁰.

Para assegurar o cumprimento da Lei 7348, que obrigava Municípios e Estados a aplicação de vinte e cinco por cento da receita arrecadada na educação, o governo federal iniciou um processo de fiscalização e punições: “os Estados e Municípios que não aplicassem no ensino o mínimo constitucionalmente exigido eram proibidos de receber os repasses financeiros, a título de subvenções e auxílios, respectivamente da União e dos estados.”⁶¹

Conforme a Constituição de 1988: “os municípios atuavam prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”.⁶² Dessa forma,

tanto a Lei Calmon quanto a Constituição de 1988 começaram a promover significativas mudanças institucionais com relação ao ensino público municipal. Se anteriormente a educação era um “subsistema” vinculado

⁵⁷ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. 2ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991. Art. 205.

⁵⁸ Ibid, Art. 208.

⁵⁹ BRASÍLIA. Lei nº. 7348, de 24 de julho de 1985. Disponível em < www.soleis.adv.br >. Acesso em 07/01/2007.

⁶⁰ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. 2ªed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.

⁶¹ CITADINI, Antonio Roque. **Novas regras para as despesas com ensino** disponível em: < www.citadini.com.br >. Acesso em 07/01/2007.

⁶²BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. 2ªed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.

aos sistemas estaduais de ensino, agora Estados e Municípios passava a compartilhar a responsabilidade nesta área.⁶³

Outro fator importante desse processo foi o significativo aumento da população da cidade que, no mesmo período, registrou um movimento migratório extraordinário. Segundo pesquisa⁶⁴ realizada, o fluxo migratório foi provocado intencionalmente pelas elites da cidade, com apoio da Prefeitura Municipal, por meio de propagandas que veiculavam um discurso e uma imagem de Uberlândia como uma cidade “progressista” visando atrair não somente capital produtivo – empresas e indústrias – mas também a formação de um mercado de mão-de-obra barata.

Segundo Helvécio Domingos Moreira, foram utilizadas várias estratégias para a divulgação da cidade: propagandas televisivas que prometiam um “paraíso urbano”,⁶⁵ financiamento da “vinda da seleção brasileira de futebol para um jogo amistoso no Estádio João Havelange contra a seleção da Bulgária”⁶⁶, transmitido para todo o país, o qual serviu para exibir nas arquibancadas faixas que enalteciam a cidade, produção de reportagem sobre Uberlândia e divulgação da mesma em revista de circulação nacional.

reportagem de capa da revista Veja, em 1987 que, repassando uma visão completamente desvirtuada da realidade, colocava Uberlândia como uma

⁶³ LEÃO, Eliana. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da rede municipal de ensino de Uberlândia: (1991-2000)**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005, p. 72.

⁶⁴ MOREIRA, Helvécio Domingos Moreira. **Formação e desenvolvimento dos bairros periféricos em Uberlândia, 1991**. 202 f. Dissertação apresentada como conclusão de projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Uberlândia, 1997. A pesquisa de Moreira revela que “historicamente, a iniciativa de divulgar a cidade com o fim de atrair empresas e, a partir de 1950, indústrias, sempre foi levada muito a sério.”(p.68) No entanto, a década de 1980 possui uma singularidade que é um “crescimento da cidade superior à média nacional” (Correio 31/08/1989, p.17). A popularização da televisão como meio de comunicação de massas nesse período, facilitou a veiculação das informações e das propagandas à grande parte das famílias. Este pode ser um dos fatores que impulsionou a migração acelerada à Uberlândia na década de 1980, já que segundo Moreira o veículo utilizado para a divulgação da cidade neste período foi principalmente a televisão. De fato, esse contingente populacional recém chegado não encontrava aqui o que esperava e via seus sonhos se esvaír ficando muitas vezes excluídos socialmente, inclusive de direitos básicos, por exemplo, atendimento à saúde. A administração política da cidade não conseguiu conduzir esse processo de forma tranqüila, pois assistiu a um crescimento desordenado da cidade, o que aprofundou os problemas sociais e aumentou a pobreza, fato que, conforme Moreira, levou os administradores de Uberlândia a modificarem o discurso propagandista na década de 1990, visando inibir o fluxo migratório.

⁶⁵ Ibid., p.66.

⁶⁶ Ibid.

espécie de paraíso urbano, sem crise, sem desemprego, sem mendigos, com indicadores de vida superiores ao restante do país⁶⁷.

De fato, as propagandas em torno da promessa de uma vida melhor atraíram muitas famílias que buscavam em Uberlândia melhores condições de vida e, ao mesmo tempo, os incentivos fiscais e outras facilidades para a instalação de indústrias oferecidas pela política municipal, propiciaram a vinda de capital, o que alterou a estética social da cidade. Segundo Moreira

da mesma forma que atraiu investimentos, essa política de divulgação da cidade atraiu também imigrantes, [...] Assim é que integrantes de uma família de 16 pessoas que instalou no São Jorge, [...] disseram que vieram de Fortaleza para Uberlândia, após assistirem no “Fantástico” a matéria das “mil e uma luzes”⁶⁸.

Pessoas de diversas áreas do Brasil, atraídas pela divulgação da cidade e impulsionadas pelo sonho de melhores condições de vida, deixaram seus lugares de origem e apostaram seu futuro em Uberlândia, lugar onde havia promessa de emprego, moradia, assistência médica, escola, enfim tudo o que as pessoas desejavam e necessitavam para ter uma vida digna. A chegada dos forasteiros na cidade provocou um aumento no número de seus habitantes e conseqüentemente a procura por vagas nas escolas para crianças e jovens.

Assim, no final da década de 1980, um dos principais jornais de Uberlândia escreveu que “na cidade [...] há crianças fora das escolas”⁶⁹, e dirigentes educacionais expressaram, naquela época, preocupação com a falta de vagas e apontaram estratégias para superar o problema:

para a diretora da 26ª Delegacia Regional de Ensino, Ângela Maria Gonçalves da Cunha[...] há [...]necessidade de se preparar a oferta de vagas para a primeira série do primeiro grau. É necessário pelo menos dobrar o número de vagas [...]. Os investimentos deverão se voltar para o aumento da oferta da pré-escola e do primeiro grau.⁷⁰

⁶⁷ MOREIRA, Helvécio Domingos Moreira. **Formação e desenvolvimento dos bairros periféricos em Uberlândia, 1991**. 202 f. Dissertação apresentada como conclusão de projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Uberlândia, 1997, p.67.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Situação não é ruim como em outras regiões mas precisa melhorar. **Correio**, Uberlândia, 31 Agosto 1989. Educação, p.17.

⁷⁰ Ibid.

Diante desta questão e forçada pela Constituição Federal, aqueles que ocupavam o poder na Prefeitura de Uberlândia iniciaram a construção de escolas destinadas a atender o Ensino Fundamental. Antes disso, as escolas municipais concentravam-se na zona-rural; na zona urbana havia apenas uma unidade funcionando em prédio próprio, as demais funcionavam em casas alugadas, adaptadas para o atendimento do Ensino Infantil – creches e pré-escolas. Ao final de 1980 foi estruturada uma rede de educação pública municipal, com a construção de vários prédios em diversas regiões da cidade, com capacidade para atender até mais de trezentos alunos por turno.

Por isso, a rede municipal de ensino de Uberlândia necessitou reorganizar a sua estrutura e adequá-la à legislação em vigor e ao crescimento populacional da cidade nos anos de 1980. Com efeito, a expansão da rede municipal de ensino de Uberlândia no final dos anos 1980 e nos primeiros anos de 1990, foi surpreendente, pois “de 5.000 vagas existentes em 1988, a rede deu um salto para 13.000 vagas em 1991 e 50.000 em 1992, equivalente a um salto de 1000% em 4 anos”.⁷¹

Todo esse processo de transformação da rede pública municipal esteve relacionado à conjuntura nacional de redemocratização do país e de desvelamento da situação precária da educação pública brasileira, a qual foi omitida e dissimulada pelo Regime Militar nas duas décadas anteriores.

A criação da lei 5.692/71, que tornou o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos, e a expressiva expansão das escolas públicas no período ditatorial, contribuíram para a elaboração de uma imagem dos governos ditatoriais como lideranças que se preocupavam com o bem-estar social e com a garantia dos direitos sociais às camadas populares. Entretanto, o que se revelou em meados de 1980 foi o retrato de um sistema educacional em caos: de um lado professores com formação deficiente; de outro alunos não motivados a pensar criticamente a sua própria realidade.

Ficou evidente que os governos ditatoriais investiram menos na educação do que se imaginava. O número de analfabetos e semi-analfabetos era alarmante e grande parte da população brasileira não conseguia sequer concluir o primeiro grau, atual ensino

⁷¹LEÃO, Eliana. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da rede municipal de ensino de Uberlândia: (1991-2000)**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005, p. 72.

fundamental. Como diz Zilda Márcia Gricoli Iokoi, “o abandono da escola [nesse período] não ficou impune. Os índices de analfabetismo cresceram, a qualidade técnica e reflexiva diminuiu e o padrão de assimilação de novos conhecimentos tornou-se mais lento”.⁷²

O próprio MEC revelou que em 1985 apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso [...]. Por sua vez, o número de professores leigos aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983, fato que se apresenta de forma mais grave no Nordeste onde, em 1981, 36,0% do professorado tinha apenas o 1º grau. Os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração. As escolas se degradaram.⁷³

Assim sendo, tornou-se necessária a busca por alternativas de recuperação do ensino público num momento em que ideais democráticos se propagavam, fazendo ressurgir no bojo da sociedade movimentos que reivindicavam direitos sociais tais como saúde, educação, moradia, etc., em outras palavras, o direito à cidadania.

No que diz respeito à educação, simultaneamente às reivindicações populares houve uma articulação da elite política do país para alterar a situação nacional, visando mostrar dados positivos à comunidade internacional. Procurou-se demonstrar que a educação no Brasil estava sendo reestruturada com os objetivos de alcançar melhor qualidade e de ser estendida a todos os brasileiros, condições impostas pelo Banco Mundial para a concessão de empréstimos ao país.

Num primeiro olhar, o que surge é a imagem desta instituição – Banco Mundial – como um órgão que executa ações benevolentes, preocupado em disseminar a cultura escolarizada a todos e em implementar uma educação de qualidade no país. Entretanto, ao mergulhar nas discussões e debates travados por pesquisadores, descobre-se que o Banco Mundial, ao impor esta condição para conceder recursos sob a forma de empréstimos aos países em desenvolvimento, apenas cumpre parte dos requisitos da política neoliberal que vem sendo consolidada nas últimas décadas, não só no Brasil, mas em quase toda a América Latina.⁷⁴

⁷² IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Políticas públicas de Educação: problemas, perspectivas e desafios. In: BRESCIANI, Maria Stella; SAMARA, Eni de Mesquita; LEWKOWICZ, Ida (Org.). **Jogos da política: imagens, representações e práticas**. São Paulo: ANPUH. Ed. Marco Zero, 1992, p.255.

⁷³ GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 169.

⁷⁴ O livro **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais** organizado por Livia de Tommasi, Mirian Jorge Warde e Sérgio Haddad, editora Cortez, 1998, contribui para o nosso entendimento acerca da intervenção

Na verdade, a crença liberal de que o desenvolvimento econômico dos países ocasionaria uma diminuição da pobreza foi frustrada já no final da década de 1970, com a constatação de que apesar de ter acontecido um significativo crescimento das economias nacionais, a pobreza se mantinha e com índices ainda mais elevados. O quadro social que se apresentava ameaçava a estabilização da economia global e conseqüentemente a hegemonia neoliberal.

Neste sentido, a partir dos anos 1980, o Banco Mundial traçou estratégias de proteção ao capitalismo globalizado, financiando empréstimos monetários destinados a promover a recuperação das economias de países que passavam por crise financeira. No entendimento dos seus representantes, a educação constituiria um “instrumento de redução da pobreza” e também “fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação”⁷⁵.

Portanto, a escolarização das camadas populares, nesta acepção, seria uma “medida de caráter compensatório para ‘proteger ou aliviar os pobres’ durante períodos de ajustamentos, [...] era fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes”⁷⁶. A educação seria um elemento de promoção humana, mola propulsora de ascensão social e condição *sine qua non* para a manutenção do sistema produtivo na era da tecnologia “moderna” e, conseqüentemente, para a dinamização da economia globalizada.

O Banco Mundial estabeleceu, além de normas comerciais rígidas, outras condições para que os países assumissem o compromisso em elevar o nível de escolarização de sua população, por meio de projetos educacionais formulados, executados e fiscalizados em parceria com o mesmo. Esse órgão, que sofre grande influência dos Estados Unidos passa a “intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação

política do Banco Mundial aos projetos educacionais brasileiro fundamentando as ações deste órgão às práticas neoliberais e com isso atribuindo um significado crítico às ingerências do mesmo.

⁷⁵ SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 30.

⁷⁶ FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 232.

dos países, [...] exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países.”⁷⁷

Sem muitas condições para contestar as exigências impostas pelo agenciador financeiro e também pela conjunção de interesses, os governos brasileiros, na década de 1980 e 1990, firmaram acordos de empréstimos, denominados pelo Banco Mundial de “cooperação”, “assistência técnica”. Esses recursos deveriam ser investidos na educação básica, por decisão do Banco Mundial, sobretudo nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Conforme Marília Fonseca

A política do Banco para a educação primária tem sido fundamentada por estudos populacionais realizados diretamente pelo BIRD [...]. Os resultados atribuem ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva. [...] A distribuição dos recursos do Banco para os diversos níveis de ensino confirma a importância do nível primário: se, até a metade dos anos 70, esse nível beneficiava-se com apenas 1% dos créditos do Banco, na década de 80 esta taxa cresceu para 43%. [...] A partir de 1980, dos três projetos que foram financiados pelo BIRD, dois destinaram-se a este nível de ensino⁷⁸.

A política dos governos brasileiros na década de 1980 e 1990 pautou-se, conforme as recomendações do Banco Mundial, na busca em cumprir as exigências educacionais determinadas por ele para a concessão dos empréstimos financeiros. Enquanto movimentos sociais – sindicatos, partidos políticos, associações de moradores, alguns segmentos da igreja católica (CEBS – Comunidade Eclesiais de Base e Pastorais da Terra, do Negro, Operária etc.) – reivindicavam o direito da população à escola, os representantes políticos da democracia no Brasil articulavam formas para atender as reivindicações populares e, ao mesmo tempo, cumprir a “cartilha” de obrigações impostas pelo Banco Mundial.

Por meio de projetos, alguns elaborados pelo próprio Banco Mundial, que visavam expandir a escolarização, erradicar o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas, os governos brasileiros conduziram uma reforma no campo educacional.

⁷⁷ SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 21.

⁷⁸FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 232.’

Pode-se dizer que a reestruturação da educação pública brasileira nesse período ocorreu não somente pela questão política interna – democratização do país – mas também por uma imposição internacional.

O processo de reestruturação da educação pública nacional, articulado ao movimento internacional em prol da educação, influenciou a elaboração dos artigos da Constituição Federal de 1988 que se referem à educação e posteriormente resultou na construção da LDB, em 1996. Na busca pela extensão da educação escolarizada a todos e na intenção de construir um quadro educacional que agradasse a comunidade internacional, foi escolhido o caminho da municipalização do Ensino Fundamental, ou seja, de 1ª a 8ª séries.

Nessa perspectiva, a municipalização deste nível de ensino, decretada pela Constituição Federal de 1988, propiciou a ampliação de uma rede de educação organizada e dirigida pelos municípios. A extensão da rede municipal de ensino ocorreu não somente em Uberlândia, mas em todo o Brasil, constituindo conseqüentemente um grupo de trabalhadores na educação municipal e, entre estes, as docentes das séries iniciais, tema aqui em estudo.

Em Uberlândia, no final da década de 1980 e 1990, foram construídas várias “unidades escolares com capacidade de atendimento de, aproximadamente, 2300 alunos/ano”⁷⁹. Se na zona urbana, em meados de 1980, havia apenas uma escola municipal que oferecia o Ensino Fundamental, “após estes anos, foram construídas mais quatorze até 1994”⁸⁰ e nos anos de 2005/2006 a população da cidade já contava com “34 escolas municipais de Ensino Fundamental”⁸¹, sendo todas administradas pela prefeitura.

A expansão do ensino municipal propiciou o surgimento de mais de 3000 vagas para o trabalho docente, sendo que, destas, aproximadamente 2000 foram para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Antes do processo de ampliação da rede municipal de ensino, ou seja, no início da década de 1980, as docentes que atuavam no Ensino

⁷⁹ LEÃO, Eliana. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da rede municipal de ensino de Uberlândia: (1991-2000)**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005, p. 77.

⁸⁰FARIA, Mirlene Ferreira Macedo. **Estudo Analítico do rendimento escolar no Ensino Fundamental: uma questão revisitada**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997, p.57.

⁸¹Dados oferecidos pela inspetora Luiza Nunes da Cunha Barbosa em entrevista realizada pela mestranda e professora da rede municipal Maria Cristina Santos de Oliveira Alves, no dia 09/03/2005.

Fundamental na zona urbana reduziam-se a um número restrito de aproximadamente 40 professoras⁸².

É importante investigar quem são estas professoras, de onde vieram, o que as levou a escolher o magistério como profissão, quais sonhos as moveram em direção à educação escolar, para que esta história não apareça como uma página em branco nos estudos sobre a profissão docente e para que a compreensão da prática pedagógica não seja mutilada de um contexto histórico social e cultural, que ocorre além dos muros escolares. Este será o próximo assunto.

1.2 – Histórias e trajetórias das professoras

As pesquisas sobre vida de professores no Brasil receberam uma contribuição significativa dos estudos de Portugal que se propuseram a repensar os conceitos com que a pesquisa educacional lidava – professor, currículo, prática e outros – propondo diferentes objetos e temáticas de pesquisa, assim como novas metodologias para a compreensão do trabalho docente⁸³. Dessa forma, alargaram-se os campos de estudo da educação, contribuindo para a ampliação dos elementos interventores no ensinar e aprender.

Igor F. Goodson⁸⁴ chama a atenção para o fato de as pesquisas educacionais, até então desenvolvidas, centrarem suas análises nas práticas docentes, atribuindo importância secundária à pessoa do/da professor/a. Assim como o etnólogo descobre que é “no cantor que a canção se torna relevante” e que “à medida que consegue conhecer os cantores, consegue conhecer e compreender melhor as suas canções”, Goodson sugere que “a preocupação” dos pesquisadores em educação também deveria ser com “o cantor, e não com a canção”.

Ao sugerir aos pesquisadores que atentem para o “cantor, e não para a canção”, Goodson está propondo uma “reconceptualização da investigação educacional, de modo a

⁸² Dado extraído do estudo de: FÁRIA, Mirlene Ferreira Macedo. **Estudo Analítico do rendimento escolar no Ensino Fundamental: uma questão revisitada**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997, p.57.

⁸³ Refiro-me à abordagem biográfica no estudo de professores propostas por António Nóvoa e sintetizada em **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1992.

⁸⁴ GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1992. p. 63-78.

assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente.”⁸⁵ Escutar o que as professoras têm a dizer sobre sua vida e seu trabalho significa “ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”⁸⁶.

Portanto, considerar as histórias de vida das professoras é um caminho que pode possibilitar a visão de aspectos aparentemente invisíveis nas teias das relações escolares, bem como nas práticas adotadas para o ensino. As relações escolares e o cotidiano da sala de aula são impregnados de elementos subjetivos, os quais até agora foram pouco estudados. Ouvir o que está à frente desse processo pode contribuir para descortinar elementos ainda desconhecidos sobre a profissão docente.

A história oral é um dos instrumentos metodológicos utilizados para o estudo de professores/as e, para esta pesquisa, as entrevistas foram fundamentais. Ao todo foram realizadas sete entrevistas com professoras, as quais traçaram trajetórias diferentes, a partir de interpretações singulares sobre o vivido, mas que possuíam algo em comum: experimentaram e compartilharam um mesmo tempo político, econômico e cultural.

As professoras entrevistadas trabalham nas escolas Municipais Boa Vista, Cecy Cardoso Porfírio, Guarda Antônio do Nascimento, Prof^a. Stela Saraiva Peano, Prof^a. Mario Alves Araújo Silva e EMEI⁸⁷ Prof^a. Edna Aparecida de Oliveira, localizadas respectivamente, nos bairros populares Tocantins, Mansour, Dona Zulmira, Guarani, Luizote e Jardim das Palmeiras, em Uberlândia. Seguem abaixo algumas informações sobre elas.

Professora: Izete Maria de Souza Caetano, 52 anos, casada.

Formação: Pedagogia (UNIT), especialização em Ciência da Religião (Faculdade Católica).

Escola onde trabalha: Escola M. Mário Alves Araújo Silva, bairro Luizote de Freitas.

Tempo de Magistério: 10 anos.

Ano de ingresso na rede municipal de ensino: 1996

Cidade de origem: Uberlândia/MG

Data e local da entrevista: 08/08/2005 em sua residência, bairro Luizote de Freitas.

⁸⁵GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1992. p. 67.

⁸⁶ Ibid, p.75.

⁸⁷ EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

Professora: Maria Aparecida Soares, 45 anos, casada.
Formação: Letras (Universidade Federal de Uberlândia). Especialização em Psicopedagogia (Universidade Federal de Uberlândia).
Escola onde trabalha: Escola M. Guarda Antônio do Nascimento, bairro Taiaman.
Tempo de Magistério: 11 anos.
Ano de ingresso na rede municipal de ensino: 1995
Ano em que chegou a Uberlândia: aproximadamente em 1965.
Cidade origem: Monte Alegre/MG
Data e local da entrevista: 13/06/2006, em sua residência, no bairro Taiaman, Uberlândia.

Professora: Maria de Fátima Lima Pereira, 52 anos, casada.
Formação: Pedagogia (Faculdade de Barretos – curso à distância), especialização em Ensino e aprendizagem e Inspeção Escolar cursados nas respectivas faculdades: Clarentianas em Bebedouros e Fapemig em Uberlândia.
Escola onde trabalha: Escola M. Mário Alves Araújo Silva, bairro Luizote de Freitas.
Tempo de Magistério: 29 anos
Ano de ingresso na rede municipal de ensino: 1992
Ano em que chegou a Uberlândia: aproximadamente em 1974.
Cidade de origem: São Gotardo/MG.
Data e local da entrevista: 29/10/2005, em sua residência, bairro Conj. Nosso Lar.

Professora: Maria Marta Dantas Mendes de Paula, 46 anos, casada.
Formação: Pedagogia e especialização em Alfabetização (Universidade Federal de Uberlândia) e especialização em Inspeção Escolar (Faculdade Católica).
Escola onde trabalha: Escola M. de Educação Infantil Profa. Edna Aparecida de Oliveira.
Tempo de Magistério: 28 anos
Ano de ingresso na rede municipal de ensino: 1984
Ano em que chegou a Uberlândia: aproximadamente em 1983.
Cidade de origem: Canápolis/MG.
Data e local da entrevista: 16/06/06, em sua residência, no bairro Planalto, Uberlândia/MG.

Professora: Romilda Aparecida Cardoso, 37 anos, separada.
Formação: História (UFU) e especialização em Educação Religiosa.
Escola onde trabalha: Escola M. Cecy Cardoso Porfírio, bairro Mansour.
Tempo de Magistério: 12 anos.
Ano de ingresso na rede municipal de ensino: 1994
Ano em que chegou a Uberlândia: aproximadamente em 1986.
Cidade de origem: Ituiutaba/MG.
Data e local da entrevista: 15/08/2006, em sua residência no bairro Luizote de Freitas.

Professora: Silmara Aparecida Coelho, 40 anos, casada.
Formação: Pedagogia (FIT); especialização em Didática na Faculdade de Barretos.
Escola onde trabalha: Escola M. Boa Vista, bairro Tocantins.
Tempo de Magistério: 10 anos.
Ano de ingresso na rede municipal de ensino: 1995
Ano em que chegou a Uberlândia: aproximadamente em 1976.

Cidade de origem: São Gotardo/MG.

Data e local da entrevista: 25/05/06 em sua residência bairro Luizote de Freitas.

Professora: Vera Lúcia da Silva, 37 anos, separada.

Formação: Magistério segundo grau; Pedagogia – UNIPAC (cursando).

Escola onde trabalha: Escola M. Professora Stela Saraiva Peano, bairro Guarani.

Tempo de Magistério: 6 anos.

Ano de ingresso na rede municipal de ensino: 2.000

Ano em que chegou a Uberlândia: aproximadamente em 1989.

Cidade de origem: Santa Vitória/MG.

Data e local da entrevista: 06/11/06, bairro Guarani.

Todas elas residem em bairros populares e atuam em escolas próximas às suas residências, portanto, os problemas que vivenciam no cotidiano escolar e social são semelhantes: lidam com alunos carentes, não só econômica, mas também, emocionalmente; visto que muitas crianças ficam em casa, na maior parte do dia, sozinhas ou com estranhos, para que os pais possam trabalhar. Outras convivem com a violência doméstica, sendo muitas vezes, vítimas ou espectadoras de cenas de violência familiar. As professoras lidam também com alunos que são filhos de dependentes de álcool ou drogas químicas, com crianças que estão com os pais presos em penitenciária ou que exercem atividades ilegais, como o tráfico e o roubo.

No entanto, em meio a estas crianças há também alunos cujas famílias conseguiram estabelecer um nível de vida sócio-econômico razoável, dentro dos padrões lícitos, e que possuem ambiente adequado para o seu desenvolvimento, conforme as exigências legais⁸⁸. Tudo isso faz da escola e da sala de aula espaços heterogêneos que, segundo as entrevistadas, influenciam nas formas de ensinar e também nas formas de aprender.

Desde o início do diálogo, tornou-se claro para mim o lugar de onde as professoras falavam. Revelaram-se oriundas de classes populares, filhas de trabalhadoras e se posicionaram como tal, falando das dificuldades vivenciadas até alcançar o que almejavam: um trabalho que lhes garantisse vida digna. Isso reafirma o que Maria Eulina Pessoa de

⁸⁸ A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991 descritas no Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura às crianças o direito a uma “convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.” Capítulo III – Do Direito à convivência Familiar e Comunitária. Art. 19. Brasília. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. MACHADO, Gilmar (org.). Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações. Brasília: 2004, p. 13.

Carvalho evidenciou em 1989: “ a expansão da escola pública passou a contar mais e mais com professoras oriundas da classe trabalhadora.”⁸⁹

Essa condição social impôs a algumas das entrevistadas uma situação que até pouco tempo era comum no Brasil: a experiência de trabalho na infância. Nesse sentido, Silmara e Vera disseram:

[...] então a minha infância não foi fácil, porque eu trabalhei desde que mudei para Uberlândia. [...] Eu tive que trabalhar pra ajudar os meus pais. Trabalhava em casa de família, trabalhava de doméstica, de babá”. Então quando eu fiz magistério eu trabalhava. Fazia à noite para trabalhar durante o dia e quando eu fui fazer estágio foi difícil porque batia com o horário de trabalho.⁹⁰

Eu trabalho desde nova, meu primeiro serviço como babá eu tinha nove anos.⁹¹

As dificuldades econômicas marcaram as suas trajetórias e, em alguns casos, foram fatores que impulsionaram as professoras a retornarem aos estudos. Ilzete diz “ [...] voltei para escola, pelo contexto social, por dificuldades financeiras. Eu precisava ajudar em casa, eu queria trabalhar, então resolvi voltar e estudar, buscando um futuro melhor.”⁹² No mesmo sentido, Maria de Fátima revela “eu fiz faculdade, quando o meu dinheiro começou a não dar. [...] Meu marido parou de trabalhar e ajudar em casa, eu tive que assumir. Meu dinheiro não dava. Percebi que se não fizesse curso superior eu não ia dar conta de estudar meus filhos”⁹³. Estas falas nos conduzem ao entendimento de que o magistério é para as professoras uma importante fonte de renda para a sobrevivência.

A escolha da profissão ocorreu diferentemente para elas. Na verdade, em muitos casos o magistério não foi escolha, mas a única opção para prosseguir nos estudos. Perguntada como se deu a escolha da profissão Maria de Fátima diz que:

Não foi escolha não. Em São Gotardo só tinha magistério e contabilidade. Magistério para as mulheres e contabilidade para os homens. Eu queria fazer engenharia civil, mas como? Meu pai não deixava a gente sair nem

⁸⁹ CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional**. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989, p.93.

⁹⁰ Silmara Aparecida Coelho. Entrevista realizada no dia 25/05/06 em sua residência.

⁹¹ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

⁹² Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/05 em sua residência.

⁹³ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 20/10/05 em sua residência.

na porta da rua, sair para estudar fora, não podia mesmo. O que tinha era o magistério. Fiz o magistério e todas as minhas irmãs também. Minha outra irmã queria fazer medicina, ninguém fez o que queria.⁹⁴

Maria de Fátima se refere a um tempo em que a mulher estava fortemente sob o domínio do homem, primeiramente o pai, depois o esposo. Coursou o magistério na década de 1960, período em que, de fato, dificilmente a mulher conseguiria acesso a áreas de trabalho dominadas pelo sexo masculino, principalmente no Brasil. Assim, seu sonho de cursar “engenharia civil” foi apagado pela cultura patriarcal.

É importante observar que o acesso das mulheres a mercados de trabalho antes restritos aos homens aconteceu de forma excludente. Ou seja, algumas áreas foram ocupadas majoritariamente apenas por mulheres de classe social favorecida. A política educacional implantada no país e a permanência do fosso de desigualdades sociais contribuíram para a elitização de algumas profissões ligadas ao campo da medicina, do direito, da engenharia e, recentemente, das ciências tecnológicas, por exemplo.

O número reduzido de vagas oferecidas pelas universidades públicas excluiu destes campos do conhecimento os/as jovens oriundos/as das classes populares. Nesse sentido, Silmara foi impedida de escolher o curso de Direito com o qual sonhava, por não conseguir ser aprovada no vestibular: “eu fiz vestibular para Direito e passei na primeira fase; na segunda não passei [...] eu queria fazer Direito”⁹⁵. Como não foi possível realizar o seu projeto de vida, que era ser advogada, Silmara cursou Pedagogia, em função de uma política social e de um sistema educacional que impõem às classes populares barreiras para a realização do sonho profissional.

Diferentemente de Maria de Fátima e Silmara, a escolha de Ilzete pela profissão se deu pela cultura de mercado predominante no capitalismo avançado, que seleciona para ocupar as vagas de trabalho pessoas que se encaixam num padrão estético de idade e beleza.⁹⁶ Assim, ela diz: “ não pensava em ser professora. Escolhi o Magistério, mais pelo contexto, pela minha idade. Eu já estava com quarenta anos e pensei: num mercado tão

⁹⁴ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 20/10/05 em sua residência .

⁹⁵ Silmara Aparecida Coelho. Entrevista realizada no dia 25/05/06 em sua residência.

⁹⁶ O mercado de trabalho contemporâneo no Brasil recusa os negros, os obesos, os portadores de necessidades especiais, os que possuem idade acima de trinta anos e privilegiam as pessoas que se encaixam num padrão estético de beleza: pele branca, jovem e magro.

competitivo, onde vou atuar com essa idade? Então eu pensei em fazer o Magistério para dar aula”.⁹⁷

A cultura feminina também influencia na decisão de escolha do magistério como profissão, tal como podemos perceber por meio do relato de Maria Aparecida

O que influenciou eu escolher o magistério foi justamente as filhas. Por eu já estar casada e já ter três filhas, então eu pensava: que profissão que eu vou escolher, como que eu vou trabalhar com minhas três filhas, se eu não tinha condições de pagar uma creche, não tinha condições de pagar ninguém pra olhar? Pensei, de professora vai dar certo, porque eu trabalho um período, que pode ser o que elas estão na escola, e o outro eu fico em casa. Foi isso que mais me levou a escolher o magistério⁹⁸.

O fato de o magistério exigir a presença da professora no espaço escolar apenas meio período diário atraiu o interesse de Maria Aparecida pela profissão, já que ao sexo feminino cabe, culturalmente, a responsabilidade dos afazeres da casa e dos filhos. As tarefas escolares extras, como elaboração de planos de aulas, correção de exercícios e provas dentre outros, podem ser realizadas nos intervalos entre uma atividade doméstica e outra ou no tempo que deveria ser reservado ao lazer e ao descanso.

Inicialmente, a escolha da profissão está relacionada com as necessidades econômicas circunstanciais particulares a cada uma, ou seja, elas não desejavam para si a profissão de professora. No entanto, revelaram que ao adentrar no magistério e na sala de aula se identificaram com a profissão.

A princípio, realmente não foi por um ideal, foi pelas forças das circunstâncias. No percurso do curso foi que eu descobri que realmente eu estava no lugar certo. [...] À medida que eu ia tomando contato com as teorias, com as informações, fui percebendo que realmente eu estava na profissão certa, fazendo a coisa certa, na hora certa.”⁹⁹

Quando eu comecei a dar aulas[...]eu pensava mesmo era no meu salário no final do mês[...]que eu tinha que trabalhar, que eu tinha que dar conta da minha família, de sustentar minhas filhas, ajudar meu marido. [...] Depois eu fui tomando gosto, fui tomando prazer [...] porque eu gosto de dar aula, gosto de enfrentar desafios, gosto de ter o contato mesmo com os alunos, sinto prazer mesmo nisso, gosto de preparar aulas, adoro quando

⁹⁷ Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/05 em sua residência.

⁹⁸ Maria Aparecida Soares. Entrevista realizada no dia 13/06/2006 em sua residência.

⁹⁹ Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/05 em sua residência.

eu sinto que preparei uma boa aula que eu chego na sala de aula e os alunos entendem, eu gosto de dar aula¹⁰⁰.

[...] igual eu te falei eu queria fazer direito, [...] se eu fosse advogada eu acho que eu nem seria tão feliz como professora.¹⁰¹

[...] não foi escolha não, mas depois virei “alcoólatra” da profissão¹⁰².

É um pouco da minha vida. Se hoje fosse pra eu escolher outra profissão eu ia recomendar de novo como professora. É uma coisa assim que parece que está no meu coração, no meu sangue, na minha pele. [...] Se fosse pra eu optar ficaria com a mesma profissão.¹⁰³

Percebe-se que a profissão docente nas séries iniciais é permeada de ambigüidade: as professoras optaram por este ofício por necessidades circunstanciais, atuam sob péssimas condições de trabalho, têm salários reduzidos, no entanto, afirmaram que sentem “prazer”, e se fosse para escolherem novamente “ficariam com a mesma profissão”. Este paradoxo pode ser compreendido se direcionarmos as análises para o significado de ser professora na sociedade brasileira e também para os aspectos da cultura feminina estabelecida historicamente.

A recusa inicial pela carreira docente pode estar relacionada com o desprestígio que a profissão alcançou no limiar do século XXI e com os baixos salários, se comparada a outras profissões que exigem o mesmo grau de escolarização. Portanto, ser professora na contemporaneidade significa ocupar uma função desvalorizada e manter uma vida de privações, já que a remuneração oferecida não permite desfrutar dos bens oferecidos pelo mercado de consumo. Isso certamente contribuiu para inibir a vontade das professoras de ingressar na carreira docente.

A identificação com a profissão, a que as professoras se referem, certamente ocorre exatamente em função do papel social da mulher, culturalmente estabelecido. E aqui se dá o entrecruzamento do ser social com o ser profissional. As entrevistadas, ao ingressarem no curso de formação para professoras, começaram a ler e discutir assuntos que fazem parte do universo feminino, por exemplo, questões que envolvem os aspectos do desenvolvimento da criança. Como estabeleceu historicamente na sociedade ocidental que são as mulheres que zelam pela educação dos filhos, estas, ao se depararem com as concepções teóricas

¹⁰⁰ Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada no dia 15/08/2006 em sua residência.

¹⁰¹ Silmara Aparecida Coelho. Entrevista realizada no dia 25/05/06 em sua residência.

¹⁰² Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 20/10/05 em sua residência.

¹⁰³ Maria Aparecida Soares. Entrevista realizada no dia 13/06/2006 em sua residência.

educacionais, se convencem de que escolheram a “profissão certa”, e para Ilzete, na “hora certa”, ou seja, quando ela já era mãe.

A frase “sinto prazer mesmo nisso, gosto de preparar aulas, adoro quando eu sinto que preparei uma boa aula que eu chego na sala de aula e os alunos entendem”, nos indica que o prazer de ser professora, de dar aulas, pode estar vinculado à sensação de realização, de satisfação que elas experimentam quando percebem que conseguiram, em meio a tantas dificuldades¹⁰⁴, vencer o desafio de fazer com que o aluno adquira o conhecimento.

Seis das sete entrevistadas são migrantes que chegaram a Uberlândia entre as décadas de 1960 e 1980. Dessa forma, vivenciaram situações comuns aos migrantes das classes desfavorecidas, que dificultaram e trouxeram muitos sofrimentos nas trajetórias percorridas. Os problemas com os quais estas mulheres se depararam ao chegar em Uberlândia e a forma como os enfrentaram demonstram que elas não foram, em nenhum momento, passivas e conformadas, mas que lutaram de maneiras diferentes, reagindo, indo em busca de seus sonhos, labutando pela sua sobrevivência e pelos ideais em que acreditavam.

Romilda, que morava na cidade de Ituiutaba, contrariando as ordens de sua mãe, resolveu mudar-se sozinha para Uberlândia em 1986. Em busca de seu sonho, fugiu de casa.

Eu falava para minha mãe que eu queria vir embora para Uberlândia, minha mãe: não você não vai [...]. Aí, um dia, depois que eu recebi o pagamento da demissão, eu juntei, como se diz, minhas trouxinhas, joguei pela janela. Lembro que minha mãe estava lavando roupa e eu falei: mãe eu estou indo embora para Uberlândia. Não, que loucura é essa? Você não vai embora não, você tá ficando maluca? Eu falei: não, eu estou indo embora e é agora. Minha mãe: vamos conversar, e eu, não tem conversa, e ela: aqui você não passa e aí eu pulei a janela. Lembro até hoje dela gritando na porta de casa: agora você vai embora, não é mais a minha filha, nem quando eu morrer eu quero que você vá ao meu funeral, sua filha ingrata. E eu indo embora e ela na porta dando aqueles gritos para eu voltar para casa e eu sempre fui obediente demais com a minha mãe, muito obediente. Naquela época, cidade pequena, filha mulher ainda tinha que obedecer a mãe, era nas regras, tudo direitinho, certinho. Eu lembro que eu peguei a minha trouxinha, amarrei numa fronha e peguei o ônibus lá em Ituiutaba e vim parar aqui.¹⁰⁵

¹⁰⁴ As dificuldades a que me refiro serão discutidas no próximo item.

¹⁰⁵ Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada no dia 15/08/2006 em sua residência.

Ao perguntar a ela porque queria mudar-se para Uberlândia Romilda disse: “Eu achava que aqui eu ia ter mais chance, ia conseguir melhorar minha vida, tinha faculdade pública, eu ia tentar mudar um pouco a minha vida, o rumo da minha vida”¹⁰⁶. Apesar de já ter concluído o magistério secundário Romilda trabalhava como faxineira numa concessionária. Assim como vários migrantes desse período, ela foi atraída pelo discurso uberlandense: “cidade que oferece oportunidades iguais para todos”. Dessa forma, Uberlândia representava o lugar que propiciaria a realização de seus sonhos: “cursar faculdade, conquistar um emprego que lhe garantisse melhorar economicamente”.

Nesse sentido, Romilda foi determinada nos seus objetivos, pois desafiou as regras familiares, resistiu às chantagens emocionais colocadas pela mãe e decidiu enfrentar as conseqüências de não ser a “filha mulher que obedece à mãe nas regras, direitinho”, papel socialmente imposto à mulher.

Ao chegar a Uberlândia foram vários os obstáculos que ela teve que vencer até passar no concurso para professora das primeiras séries do Ensino Fundamental, da Prefeitura Municipal de Uberlândia e, posteriormente, no curso de História da Universidade Federal de Uberlândia. Entre os obstáculos havia ainda o de sobrevivência material. Ela disse que

andava o dia todo procurando trabalho, perdia nas ruas, custava saber voltar, com fome. Passava até fome durante o dia, mas procurando trabalho. [...] Meu primeiro serviço foi entregar panfleto na política, era época de eleição. [...] depois consegui trabalhar na Livraria Maranata, [...] no Supermercado Uberlândia.¹⁰⁷

Não obstante as dificuldades, comuns aos migrantes das classes desfavorecidas, Romilda superou-as e tomou posse no seu cargo de professora em 1994, na Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio, no bairro Mansour, escola em que permanece até hoje e que se situa próxima à sua residência.

A luta intensa para obter uma vaga na Universidade Federal de Uberlândia foi inicialmente influenciada pelo contexto nacional. A LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação – estabeleceu em um de seus artigos que as professoras que possuísem somente o magistério secundário teriam até 2007 para adquirir o curso superior.

¹⁰⁶ Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada no dia 15/08/2006 em sua residência.

¹⁰⁷ Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada no dia 15/08/2006 em sua residência.

Depois de uns três anos, quatro anos que eu estava dando aulas de primeira a quarta série, veio a lei de diretrizes e bases que eu tinha que ter curso superior, senão em 2007 eu poderia ser exonerada do cargo. Quem não tivesse curso superior não poderia dar aulas. Foi mais um desafio para mim, porque tinha muito tempo que eu saí da escola, não tinha feito um colegial que dava base pra fazer um vestibular, tinha feito magistério e magistério não valeria mais. Então eu entrei num cursinho. [...] Estudei, prestei o vestibular e passei e comecei a fazer o curso.¹⁰⁸

Romilda persistiu mais uma vez, enfrentou os problemas e conseguiu superar mais este “desafio”. Entretanto, é importante ressaltar que muitas professoras não tiveram êxitos nas suas tentativas. Como se sabe, as vagas nas universidades públicas são restritas. Por outro lado, o poder público municipal não propiciou oportunidade condizente com a realidade das professoras, para que se qualificassem. Foram oferecidos a elas apenas 50% de desconto nas universidades particulares. Digo apenas, pois o valor da mensalidade, embora expressivamente reduzido, equivaleria a um desconto na folha de pagamento, de metade ou mais da renda mensal da professora, equivalente a pouco mais que um salário mínimo, o que afetaria a sobrevivência da família.

Por outro lado, a condição de mulher impedia, muitas vezes, a professora de se ausentar do lar para freqüentar uma universidade. A multiplicidade de fazeres à qual a mulher está submetida culturalmente tornou-se para as professoras “uma pedra no caminho” da profissionalização. Quase todas as entrevistadas cursaram faculdade, quando já estavam casadas e tinham filhos; logo, esta situação que é particular, mas fundamentada numa cultura social, influenciou a trajetória de vida das mesmas.

Várias professoras entrevistadas disseram que tiveram que interromper por algum período as atividades de estudo e de trabalho fora do lar para se dedicarem às tarefas domésticas e ao cuidado com os filhos. Assim, disseram elas:

[...] terminando o primeiro colegial, resolvi casar [...] logo veio a primeira filha. Meu sonho ficou assim adormecido [...] veio a segunda, depois a terceira. Depois de treze anos parada resolvi voltar a estudar.¹⁰⁹

Nesse período eu tranquei por dois semestres eu tranquei quando eu tive a minha primeira menina [...]. Primeiro, eu tranquei no primeiro semestre do meu casamento, eu não estava grávida ainda, eu trabalhava na escola da zona rural o dia inteiro. [...] A mãe do meu marido dava tudo nas suas

¹⁰⁸ Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada no dia 15/08/2006 em sua residência.

¹⁰⁹ Maria Aparecida Soares. Entrevista realizada no dia 13/06/2006 em sua residência.

mãos. Eu tive que, como se diz, domesticá-lo literalmente, tive que ensiná-lo a cozinhar, tudo, porque eu falei para ele: não vou parar de estudar e você vai ter que entrar na luta junto comigo. Tranquei, e à noite eu ficava em casa, ajudando ele. Aí voltei, fiz mais um semestre, engravidei. No ano que tive a Natália tranquei também mais um semestre. [...]Um ano depois engravidei da Aline, aí deixei o estágio para fazer depois que a Aline nascesse. [...] Concluí o curso e tudo, mas o estágio, eu voltei pra faculdade depois que a Aline tinha nascido¹¹⁰.

[...] casei, fiquei casada durante dez anos. No nono ano que eu estava casada eu tive a oportunidade de voltar a trabalhar na escola, eu voltei. Nesse período eu não trabalhava e não estudava, eu não fazia nada, eu cuidava de casa, da Marcela e dos negócios do meu ex-marido, não fazia nada.¹¹¹

Eu tenho vinte e nove anos de profissão. Quando meus meninos eram pequenos eu parei. [...] Quando eles foram para a escola, eu retornei também para o trabalho e não parei mais.¹¹²

Parei de estudar porque na época eu estava de casamento marcado. Depois de quinze anos voltei para a escola [...] no magistério do Colégio José Inácio. [...] Dei esta pausa de quinze anos fora da escola e durante esse tempo eu tive meus três filhos, dediquei ao lar e ao cuidado com os filhos.¹¹³

Percebe-se nestes relatos algo que é socialmente estabelecido e culturalmente aceito. À mulher cabe interromper os seus projetos, adiar os seus sonhos em função do seu papel social: ser mãe e cuidar de sua prole. Nas conversas que tivemos as professoras não demonstraram nenhum arrependimento ou tristeza pela trajetória trilhada após o casamento e o nascimento dos filhos. Isso significa que cuidar dos filhos e dos afazeres de casa não representou para elas algo penoso, e isto porque esta é uma tarefa que com certeza envolve um sentimento afetivo que compensou adiar, temporariamente, a sua vida profissional, em função da criação dos filhos.

A volta das depoentes para o trabalho fora do lar esteve também relacionada às dificuldades econômicas enfrentadas pela família. Elas lembram que:

Eu retornei para o trabalho, [...] o dinheiro começou a não dar, eu comecei a trabalhar na prefeitura¹¹⁴. Depois de quinze anos, voltei. [...] Pelo

¹¹⁰ Maria Marta Dantas Mendes de Paula. Entrevista realizada no dia 16/06/06 em sua residência.

¹¹¹ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

¹¹² Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 20/10/05 em sua residência.

¹¹³ Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/05 em sua residência.

¹¹⁴ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 20/10/05 em sua residência.

próprio contexto social, por dificuldades financeiras. Eu queria e precisava ajudar em casa, para isso eu tinha que trabalhar¹¹⁵.

Portanto, o regresso das entrevistadas para a vida profissional não se deu apenas em função do crescimento dos filhos, mas também pelas circunstâncias de dificuldades econômicas pelas quais passam as famílias das classes populares, em função de uma política governamental que reduz cada vez mais os salários pagos aos trabalhadores que ocupam funções comuns. A inserção da mulher no mercado de trabalho torna-se, assim, condição de sobrevivência da família, já que a renda mensal do homem é insuficiente para as necessidades existenciais.

O papel social da mulher influenciou na escolha do curso universitário. Maria de Fátima ressalta que escolheu um curso à distância “porque não tinha com quem deixar os meninos para sentar na sala de aula todos os dias, nos finais de semana meus filhos ficavam com meu marido”¹¹⁶ e Silmara diz “fiz especialização, [...] à distância, fora de Uberlândia [...] porque eu tinha dois filhos pequenos, era difícil¹¹⁷”.

Todos estes aspectos relacionados ao mundo feminino estão imbricados na profissão docente das séries iniciais. Nesse sentido, a dificuldade em ascender ao Ensino Superior, a pressão das instâncias administrativas, juntamente com a coação e insegurança de ser exonerado do cargo por não ter um curso superior, em 2007, podem ter sido fatores que levaram mais de duzentas professoras da rede Municipal a adquirir um falso diploma de curso superior e apresentá-lo à Prefeitura, conseguindo, além de regularizar sua situação perante a lei, o acesso salarial a que o título dava direito.

A descoberta recente dos diplomas falsos ganhou destaque nos jornais televisivos e impressos e contribuiu para criar um lado pejorativo acerca da imagem das professoras e conseqüentemente intensificar o desprestígio social da profissão. Os jornais apresentaram este fato de forma descontextualizada, o que despolitizou a ação. A versão apresentada pelo jornal restringiu-se à interpretação da administração municipal:

Os integrantes da comissão [...] concluíram que todos (diplomas) eram falsos e que os portadores de 216 deles tinham conhecimento da irregularidade e que, portanto, agiram de má-fé ao apresentar o

¹¹⁵ Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/05 em sua residência.

¹¹⁶ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 20/10/05 em sua residência

¹¹⁷ Silmara Aparecida Coelho. Entrevista realizada dia 25/05/06 em sua residência.

documento.¹¹⁸ [...] Por lei os profissionais devem responder pelos crimes.¹¹⁹

O referido jornal não questiona o que teria levado as professoras a esta ação, atribuindo a culpa exclusivamente às profissionais. De fato, as precárias condições propiciadas pelo poder municipal para que as professoras adquirissem qualificação formal, as dificuldades que a cultura feminina impunha, a pressão e a apreensão sofridas diante da possibilidade de perder o cargo em função da nova legislação, juntamente com o significativo reajuste de salário decorrente da apresentação do diploma¹²⁰, podem ter impulsionado as profissionais a adquirirem por meios ilegais os diplomas, já que dificilmente conseguiriam pelos meios legais.

Além de uma atitude ilegal, esta situação demonstra que, de fato, os sujeitos não são passivos às imposições do poder dominante. Dito de outra forma, não há um sistema de dominação capaz de impor totalmente a sua vontade, os dominados não são totalmente dominados, mas usam, numa linguagem cereteuniana, “táticas” para modificar, dar outro sentido ou até mesmo burlar as regras impostas verticalmente.

Michel de Certeau salienta que “os consumidores” utilizam “imemoriais inteligências”, “enraizadas nas distâncias remotas do vivente”¹²¹ para criar “mecanismos de resistência”. “Os processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como tantas escapatórias e astúcias, pois “vigora uma distribuição desigual de forças”¹²². Assim, para Certeau “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”¹²³.

Adquirir um diploma pelos meios ilegais pode significar um “mecanismo de resistência”, perante uma imposição do poder instituído, e que muitas professoras não estavam em condições de cumprir ou simplesmente se negavam a cumprir, por não

¹¹⁸ SINDICÂNCIA aponta 220 diplomas falsos. **Correio**, Uberlândia, 04 mar. 2004, p. A5.

¹¹⁹ USO de diploma falso não deve acabar em demissão. **Correio**, Uberlândia, 25 de agos. 2004, p. A3.

¹²⁰ Em 1995 o piso salarial das professoras P-I (formada apenas no magistério secundário), P-IV (com diploma de curso de licenciatura plena) e P-V (com pós-graduação nas áreas de educação) eram respectivamente: 233,10; 425,52 e 532,44 – valores em reais. Observem que os valores variavam aproximadamente de 80 a 130%, diferença que com certeza representava uma “tentação” àquelas que estavam, por algum motivo, impossibilitadas de investir na formação e passando por necessidades materiais. Dados extraídos do documento: Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Uberlândia**. Secretaria Municipal de Administração. Uberlândia, 1995. p.127.

¹²¹ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.19.

¹²² Ibid.

¹²³ Ibid, p.38.

acreditarem nesta formação como recurso que contribuísse para transformar, melhorar e aperfeiçoar a sua prática em sala de aula.

Esta ação, assim analisada, deixa de ser um ato criminoso, como a interpretação feita pelo jornal, para assumir um caráter político, de “táticas de consumo”¹²⁴ que, conforme Certeau, é “engenhosidade do fraco para tirar partido do forte”¹²⁵, já que a relação de poder coloca o fraco numa situação desigual de forças.

As professoras, a partir do final da década de 1980, depararam-se com uma excessiva cobrança profissional. A elas foi imposta a obrigatoriedade de dedicar-se a uma formação contínua, a assumir o compromisso de modificar o seu jeito de ser e agir na sala de aula, a jogar fora tudo em que acreditavam e utilizavam para ensinar, substituindo suas práticas por outros métodos e paradigmas cunhados pelos intelectuais da educação. Nesse sentido, a formação era fundamental para que as mesmas tomassem conhecimento das novas propostas teóricas e metodológicas surgidas no período.

Por outro lado, a realidade escolar que as professoras vivenciavam não se alterou, ou seja, não houve investimento, por parte dos governantes, para adaptar as escolas às novas formas de ensinar. As condições salariais e de trabalho das professoras continuaram as mesmas. Isto explica o “choque”, a “contradição”, a que as entrevistadas se referiram, entre as teorias estudadas nos cursos de formação e as práticas em sala de aula.

O curso foi muita utopia [...] o que eles pregam lá, na sala de aula, não existe. Quem sai da Universidade e vai direto dar aula, quase morre até aprender, porque lá é um mundo totalmente diferente.” [...] tem que fazer isso, tem que fazer aquilo e na realidade da sala de aula não tem jeito de fazer nada do que propunham. [...] Eles não falavam que o aluno não tem material, que tem excesso de alunos na sala. [...] planejavam aulas de primeiro mundo; de repente você chega na sala de aula, é totalmente diferente.”¹²⁶

Eu terminei o magistério e guardei meu diploma [...] tentei pedagogia porque eu pensei que podia ser supervisora, porque eu estava desanimada em ser professora. Porque eu achava que eu ia entrar na sala, os meninos não iam me respeitar, como não respeitaram quando eu era estagiária no magistério, eu achei difícil, muito difícil¹²⁷.

¹²⁴ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 45.

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista no dia 20/10/05 em sua residência.

¹²⁷ Silmara Aparecida Coelho. Entrevista realizada no dia 25/05/06 em sua residência.

Na verdade, o curso de História ajudou abrir a minha mente, para ver as coisas nas entrelinhas, para ser mais crítica, para entender a realidade do mundo. Mas, na minha prática do dia-a-dia não me auxiliou. Não me auxiliou muito em sala de aula . [...] O magistério também não me auxiliou em nada. Porque naquele magistério antigo, aqueles trabalhos que tinha que fazer.¹²⁸

Diretamente, pra minha prática na sala de aula, acho que pouco. O que mais me ajudou foi eu buscar mesmo. [...] Fiz psico-pedagogia no intuito de me ajudar a resolver os problemas de aprendizagem [...] também tive assim uma decepção muito grande. Porque quando estava fazendo o curso de psico-pedagogia, eu pensava: nossa agora o aluno que passar por mim vai aprender, vai ser cem por cento de aprendizagem. Quando eu cheguei no fim do curso, levei um caso da escola [...] fizeram, como se diz, uma junta de professores e chegaram à conclusão que, diante dos problemas sociais, a psico-pedagogia não tem muito que fazer, aí eu falei: mais um curso furado¹²⁹.

Percebe-se nestas falas que há um descompasso entre as teorias com que as professoras tiveram contato nos cursos de formação e a realidade com a qual lidavam. De fato, esse descompasso tem sido uma das causas do desconforto profissional entre as professoras, o que gera estresse e mal estar. Maria de Fátima assim expõe a sua ansiedade:

[...] na realidade, a sala de aula é monótona, só giz e quadro, as crianças não querem isso. Mas nós também não sabemos como fazer diferente. [...] Porque quando você dá uma aula diferenciada com jogos, por exemplo, eles não têm um pingote de respeito, de educação, você acaba estressando e no outro dia, você não tem coragem de repetir a aula. [...] Ninguém ensinou para nós uma técnica para lidar com isso [...] na realidade, no Brasil não investiu na educação. [...] Na sala de aula é caderno, giz e quadro, caderno na mão do aluno e giz no quadro¹³⁰.

Aqui fica claro que as professoras não são alienadas das questões acerca do seu trabalho. Ao contrário, elas têm consciência de que o ensino deveria ocorrer de outra forma. No entanto, a resposta que procuram é: “como fazer diferente” diante da realidade estabelecida? Os relatos demonstraram que as docentes não conseguiram encontrar a resposta para esta pergunta nas teorias e nos cursos de formação e, talvez por isso, elas analisaram que sua formação não colaborou muito para o exercício de seu trabalho em sala de aula. Com efeito, esta situação tem contribuído, juntamente com outros fatores, para

¹²⁸ Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada no dia 15/08/2006 em sua residência.

¹²⁹ Maria Aparecida Soares. Entrevista realizada no dia 13/06/2006 em sua residência.

¹³⁰ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 20/10/05 em sua residência.

aprofundar o “mal-estar docente”¹³¹, que tem causado inclusive sérios problemas à saúde das professoras.

A expressão “mal-estar docente” é utilizada por Esteve para “descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”¹³². Na mesma perspectiva Antônio Nóvoa salienta que “os professores estão sujeitos, desde o final dos anos oitenta, a pressões de dia para dia mais sufocantes. [...] os professores têm visto crescer à sua volta uma série de outras pressões, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um”¹³³.

Nóvoa refere-se às alterações das últimas décadas que impuseram às professoras o “alargamento de suas funções”¹³⁴, a fiscalização de seu trabalho com os “dispositivos de controle e de avaliação”¹³⁵, “o lançamento de novos programas e currículos”, “a mudança no modo de relacionamento com os pais” e, acrescento, com os alunos, e “o enquadramento da formação contínua”. Ressalta que “a forma como têm sido concretizados [...] tende a acentuar as pressões institucionais, políticas, sociais e pedagógicas sobre os professores.” E pergunta: “Será que se pode continuar a esticar a corda?”¹³⁶

Ao fazer esta reflexão, Nóvoa está se referindo aos professores portugueses. No entanto, esta é também a realidade que as professoras têm vivenciado no Brasil das últimas décadas. Aqui acrescenta-se uma particularidade que agrava ainda mais a situação: as condições materiais das escolas, as condições de formação¹³⁷ e de trabalho das docentes continuaram precárias, não obstante a exigência da formação contínua e dos elementos acima, colocados por Nóvoa. Com certeza, essa situação que ocorre no plano da

¹³¹ ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In. NOVÓIA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto ed., 1991, p.93-125.

¹³² Ibid, p.98.

¹³³ NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição. In: Nóvoa, A. (org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 8.

¹³⁴ Ibid.

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Ibid, p. 8.

¹³⁷ É importante ressaltar que a partir de 2006 a Secretaria de Educação do Município de Uberlândia esforçou-se em cumprir o § 1º do art. 22 da lei 100/04 do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia, que resguarda: “para os docentes, o percentual de 25% da jornada semanal de trabalho de vinte horas, destinam-se a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente [...]”. Em 2006 foi concedido 20% e para 2007 está previsto os 25%. Esta medida possibilitaria às professoras se dedicarem semanalmente uma tarde à formação, se não fosse a extensa lista de atividades extra-escolar que deve ser realizado pela professora.

materialidade afeta a sensibilidade das professoras, produzindo sentimentos, ressentimentos, e práticas pautadas pelos modos de sentir e de interpretar a realidade.

A seguir, discutirei o espaço de trabalho da professora, a sala de aula e como esse ambiente é caracterizado a partir das condições reais de trabalho, de elementos extra-muros escolares, por exemplo, a vivência dos alunos e dos modos de a professora sentir, ser e interpretar a sua realidade social, cultural e econômica.

1.3 – Sala de aula: espaço de heterogeneidades e de constituição de professoras

Num primeiro olhar, as salas de aula em escolas públicas, sobretudo das séries iniciais, aparecem como espaço homogêneo: carteiras enfileiradas, professora à frente utilizando como recursos de ensino apenas quadro, giz e livro didático, ambiente tomado pelo silêncio forçado pela professora. Esta imagem material nos remete a conceber as salas de aula como espaços frios, opacos e vazios de emoções, onde as professoras aplicam racionalmente os seus saberes, tanto aqueles adquiridos na sua formação normativa¹³⁸ quanto os apreendidos na formação espontânea¹³⁹.

Entretanto, os diálogos travados entre as professoras nas oficinas de memória, assim como os relatos obtidos nas entrevistas, desconstruíram a imagem da sala de aula acima descrita e revelaram outro ambiente, marcado pela heterogeneidade, por um pulular de emoções que pulsam na professora, pelas atitudes imprevisíveis das crianças, pelas peculiaridades de cada indivíduo e pela singularidade dos conteúdos que se diferenciam conforme a série escolar ou conforme a especificidade dos alunos de uma determinada classe.

Assim, a sala de aula pode ser definida como um espaço heterogêneo, marcado pela subjetividade, pelo multiculturalismo, pelos problemas e contradições que os grupos sociais

¹³⁸ Denomino formação normativa àquela que ocorre nos bancos universitários ou em espaços específicos para leitura, discussão, debates de textos ou teorias com finalidades exclusiva de aprimorar o conhecimento sobre as práticas e ou a profissão docente.

¹³⁹ Denomino formação espontânea àquela que ocorre na vida social das professoras nos mais variados momentos e ambientes: família, igreja, sindicato, oficinas artísticas particulares ou oferecidas por instituições escolares ou não, sala de aula, nas relações travadas no ambiente escolar com diretores, supervisores e colegas.

vivenciam nos extramuros escolares. Cabe, nesse universo, atentar para os aspectos particulares que tornam cada sala de aula única e considerar o trabalho docente com crianças uma atividade peculiar, pois envolve aspectos simbólicos enraizados na cultura afetiva e emocional.

Esta pesquisa permitiu perceber a diversidade das salas de aulas nas escolas públicas e apontou a professora como sujeito que influencia a permanência dessa diversidade, pois é a sua idiossincrasia, seus valores, suas concepções de mundo, seu modo de ser e agir diante das situações complexas, que tangem e dão forma a uma determinada estética na classe. Assim a professora Silmara descreveu sua classe e sua maneira de ser professora:

Eu não preocupo tanto, tanto com disciplina [...], fico mais preocupada em dar as atividades. [...] Então meus meninos conversam um pouco, eles são críticos, mas eles não são muito disciplinados, de ficar sentadinho. [...] Na quarta série você não precisa cobrar tanto; na primeira, você tem que cobrar bastante e isso e eu acho que eu não cobro tanto, eu fico mais preocupada em trabalhar conteúdos.

[...] Professor é como é a sua personalidade. Você não chega na sala de aula e esquece do que você é. Então, na sala de aula eu sou do jeito que eu sou, espontânea. Às vezes eu falho um pouquinho na disciplina. [...] Sou muito carinhosa, eles gostam muito de mim, mas eu cobro, falo o que tenho que falar e eles, assim, parece que a relação que eles têm comigo é boa, porque eu tenho carinho, eu dou carinho pra eles, mas cobro muito. Eu acho que eu falho um pouco, não sei se é falha. Eu fico mais cansada que eu queria. Às vezes eu vejo colegas minhas, que os meninos são muito disciplinados; então, às vezes eu tenho um pouco de inveja. Eu falo assim: ah! Acho que eu queria que eles fossem assim, sentadinhos, sem levantar e os meus alunos não são assim. Mas eu percebi que sou eu né, eu sou assim. [...] colegas falam assim: ah! Como que você agüenta? Esses meninos conversam demais, esses meninos andam, esses meninos, eu falo assim: ah, não me incomoda, eu não gosto é quando não fazem a tarefa. Assim, as vezes incomoda, nem sou eu, às vezes incomodam o que os outros estão pensando. Então, assim eu vejo que eles aprenderam, estão bem, estão felizes.¹⁴⁰

Percebe-se que Silmara estabelece como prioridade, na sua sala de aula, as atividades e a realização das mesmas pelos alunos, secundarizando as questões ligadas à disciplina como elemento imprescindível para a aprendizagem do aluno. Também considera a afetividade e o carinho como aspectos relevantes para a construção de uma

¹⁴⁰ Silmara Aparecida Coelho. Entrevista realizada dia 25/05/06 em sua residência.

relação “boa”, e entende que este bom relacionamento atua positivamente na aprendizagem dos alunos.

Quando lemos o relato da professora Silmara, imaginamos uma classe “bagunçada”, isto é, alunos que caminham pela sala e conversam o tempo todo. Apesar de ela reconhecer que sua forma de dirigir a aula a deixa “cansada”, diz que “não” se “incomoda” e isso significa que ela consegue, em meio ao burburinho dos alunos, desempenhar as suas funções de ensinar. Ela atribui essa especificidade à forma como é a sua personalidade: “na sala de aula sou do jeito que eu sou”, “professor é como é a sua personalidade. [...] Queria que eles fossem assim, sentadinhos, sem levantar e os meus alunos não são assim, mas eu percebi que sou eu, eu sou assim”.

Entretanto, o que não é obstáculo para Silmara executar o seu trabalho de forma satisfatória – conversas e caminhar dos alunos pela sala – significa para a professora Walkíria um problema que a impede de desenvolver o seu trabalho. Assim disse ela: “eu não suporto zum-zum-zum na minha cabeça, não dou conta, sabe, não consigo evoluir com o barulho. O barulho me paralisa e menino de pé é outro problema.”¹⁴¹ Aqui se percebe o quanto as diferenças subjetivas no modo de ser da professora determinam práticas heterogêneas que modelam e dão forma específica à determinada classe.

Como Walkíria não consegue desenvolver seu trabalho em meio ao burburinho dos alunos, ela adota práticas adquiridas por meio da sua experiência, principalmente na formação espontânea, oferecida pela família, para criar um ambiente propício e estabelecer o clima que necessita para a realização de seu trabalho:

Eu chego na sala, primeira coisa que eu faço todo ano, qualquer sala que seja, eu me apresento e já falo: eu não gosto de dar aula com conversa, com menino em pé. Meu modo é esse, eu já exponho para eles que o meu modo é aquele. Então, com o tempo eles vão se acostumando. Sabe, no outro dia eu volto, começa o zum-zum-zum, a conversinha, eu: o quê que eu já falei, eu não gosto, eu não dou conta de trabalhar assim. Aí eles vão se acostumando com o meu jeito. [...] Basta eu dar uma olhada, sabe, eu só olho, dou aquela olhada, eles já sabem o que eu quero. [...] Igual você falou da sua época da infância, o meu pai era dessa forma com a gente, sabe, meu pai se a gente tivesse numa festinha ou se tivesse uma visita em casa, qualquer lugar que a gente tivesse, se a gente tivesse fazendo uma coisa que não era certa, que ele não estava agradando, ele simplesmente dava uma olhadinha para a gente, sabe, e eu já entendia o que ele estava

¹⁴¹ Walkíria Ubiracema Walter da Silva. Oficina de memória realizada no dia 16/05/06 na Escola Municipal Boa Vista.

falando. Então, da mesma forma eu uso com os meninos, eu dou a minha olhadinha e eles já sabem o que eu quero. [...] outra coisa também nos primeiros meses [...] eu procuro não sorrir muito (risos), sabe, eu entro mais séria, sabe, eu entro séria. [...] Trato com carinho as crianças, tanto que as crianças eu chamo é “meu filho”: “meu filho não faz isso”. Muitos brincam comigo: “Uai, tia, você é minha mãe?” E eu falo: “não dizem que professora é segunda mãe? Então”. Mas, o primeiro mês eu procuro, atendo com carinho, mas com a postura assim mais, sabe, distante.¹⁴²

Walkíria utiliza práticas que o seu pai usou na sua infância para estabelecer as condições necessárias ao seu modo de ser professora. E essa prática é o gesto do olhar que dispensa palavras para que haja entendimento: “eu dou a minha olhadinha e eles já sabem o que eu quero”. Outro saber que a sua experiência lhe ensinou é o fato de se manter afastada das crianças, ou seja, uma postura de severidade durante o primeiro mês de aula. Esta prática lhe garante impor aos alunos o seu modo de ser professora, estabelecendo com eles uma relação de poder, sendo que nesta relação os alunos a reconhecem como “a professora”, portanto, a autoridade máxima da classe.

No entanto, essa relação de poder da professora sobre as crianças, não exclui a afetividade dela com os alunos e vice-versa: “trato com carinho as crianças, tanto que as crianças eu chamo é meu filho”. Assim como as relações entre mães e filhos estão permeadas de poder e afetividade, percebe-se que as práticas docentes com crianças também mantêm essas características.

É interessante observar que o poder aqui não está relacionado à opressão. Em outras palavras, o poder não é utilizado pela professora como uma ação propositalmente planejada, exclusivamente para oprimir o aluno que, neste caso, é uma criança, mas para adequar e formar essa criança de acordo com as regras culturais e socialmente estabelecidas. A postura da professora Walkíria, assim analisada, passa a ser compreendida como uma prática histórica e cultural intrinsecamente vinculada à particularidade do seu jeito de ser.

As idiossincrasias das professoras influenciam também na preferência por uma determinada série, pois as salas de aulas dos primeiros anos do ensino fundamental se diferenciam e se caracterizam pelas atitudes próprias a cada idade dos alunos. Assim,

¹⁴²Walkíria Ubiracema Walter da Silva. Oficina de memória realizada no dia 16/05/06 na Escola Municipal Boa Vista.

enquanto a professora Walkíria dizia que não consegue trabalhar com “zum-zum-zum” foi interrompida pela professora Silmara: “Não pode pegar pré e primeira, então”¹⁴³, a que Walkíria lhe respondeu: “eu peguei o pré só uma vez e falei que nunca mais”¹⁴⁴. Dessa forma, Walkíria prefere trabalhar com os alunos acima de sete anos; pois, segundo ela, após essa idade o aluno já internalizou certas regras de comportamento.

A preferência da professora Romilda pela terceira série se justifica por ela considerar que “os meninos da terceira série não são tão dependentes”. Ela disse que

depois de sete anos trabalhando com a primeira série, peguei a terceira série. [...] Gosto de trabalhar com a terceira série. Bem melhor. O primeiro ano que eu fiquei com terceira série eu amei porque, na primeira série eu ficava tão exausta, porque eles me sugavam. [...] Na terceira série os meninos estão mais independentes, já não dependiam tanto de mim. O primeiro ano que trabalhei com a terceira série eu amei, me senti num paraíso, no céu com terceira série. Os meninos indisciplinados têm também, mas, pelo menos são mais independentes.

O trabalho na primeira série do ensino fundamental pode ser considerado extremamente cansativo para a professora, visto que as crianças nessa etapa ainda estão desenvolvendo habilidades simples, porém, necessárias à sua prática de estudo, por exemplo, recortar papéis, apontar o lápis, organizar o caderno, atividades que também devem ser realizadas ou ensinadas pela professora. Talvez por isso a professora Romilda manifeste o seu cansaço ao atuar na primeira série “eu ficava exausta, porque eles me sugavam.”

Sabe-se que a criança, ao ingressar na primeira série do ensino fundamental ainda está construindo as noções de comportamentos adequados para uma boa convivência em sala de aula, sendo comum a ela se levantar constantemente, andar pela sala, conversar e se indispor com os colegas. À professora da primeira série é reservado o trabalho de fazer com que a criança compreenda que a convivência em grupo exige certas regras que devem ser obedecidas por todos para que possa haver, na classe, a organização necessária para a realização do ensino e aprendizagem do conhecimento. Este pode, dessa forma, se constituir em um exercício extremamente estressante para a professora.

¹⁴³ Silmara Aparecida Coelho. Oficina de memória realizada em 16/05/2006 na Escola Municipal Boa Vista.

¹⁴⁴ Walkiria Ubiracema Walter da Silva. Oficina de memória realizada no dia 16/05/06 na Escola Municipal Boa Vista.

Portanto, a professora da primeira série, além de ensinar os conteúdos, principalmente a alfabetização, tem que desempenhar outras atividades que os alunos ainda não conseguem realizar sozinhos e despertar a criança para as regras sociais necessárias à convivência com o outro. Essa peculiaridade do trabalho docente na primeira série do ensino fundamental não é excluída das outras séries – segunda, terceira e quarta. No entanto, as professoras entrevistadas enfatizaram que na primeira série a complexidade é maior e por isso detive minhas análises especificamente nesta série.

Apesar da complexidade do trabalho docente na primeira série do ensino fundamental, muitas professoras a preferem. É o caso da professora Vera, que disse:

o ano passado eu estava com uma quarta e eu sofri muito na quarta série. [...] eu não me identifiquei com a idade dos meninos [...] eu não me identifiquei com o conflito que a criança de dez, onze anos vive. A criança com nove, dez, onze anos, quando ela é precoce, ela está entrando na puberdade e eu tenho dificuldade de lidar com isso. [...] Eu não me identifiquei. [...] Eu amo a primeira série, eu adoro ensinar o menino a ler. A primeira série você vê o começo. [...] A primeira série é todo esse início, então é isso. Já é o meu terceiro ano na primeira série, só o ano passado que eu fiquei afastada. [...] Esse ano eu pedi, não queria outra série porque eu me identifico com a idade, além da idade, com o conteúdo a ser ensinado [...] eu me identifico é o ensinar mesmo a ler, sabe, eu gosto de ensinar o menino a ler. [...] Na primeira série, principalmente quando não fez pré, você pega a criança só com o que ela trouxe da família dele e depois vê ele lendo, é muito bom.¹⁴⁵

Percebe-se que o modo de ser da professora Vera leva-a a escolher e preferir a primeira série para desempenhar a função docente. A dificuldade que sente em “lidar” com a fase da pré-adolescência influenciou na sua identificação com os alunos menores, ou seja, de seis anos. Essa identificação torna os problemas específicos da primeira série, aqui já discutidos, questões menores que são superadas pelo prazer de ver o resultado do seu trabalho: presenciar a fascinação da criança ao decodificar os símbolos da escrita pela primeira vez. Este é um momento emocionante para a professora Vera, ao qual ela se refere como: “para mim é momento de glória na sala de aula, [...] você tem absoluta certeza daquele momento, você sente totalmente que ensinou alguém”¹⁴⁶.

É importante esclarecer que o concurso que tornou as professoras das séries iniciais efetivas as obriga a atuarem nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e em todas

¹⁴⁵ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

¹⁴⁶ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

as disciplinas, portanto elas cumprem uma função bastante eclética. No entanto, no final ou início de todo ano letivo há uma negociação entre diretores, supervisores e professoras para as professoras exporem a sua preferência pela série. Os organizadores do ano escolar, geralmente, diretoras, vice-diretoras e supervisoras, buscam respeitar e atender as particularidades de cada professora. Quando não é possível atender a preferência particular, são utilizadas para escolha estratégias, como sorteio ou é permitido que as mais antigas na escola sejam as primeiras a escolherem a série que desejam.

Um componente que também interfere nas práticas de ensinar e nas características de uma determinada classe e que pode ser percebido nos relatos é o tempo de experiência profissional da professora. Nos diálogos travados percebe-se que não se “nasce” professora, mas torna-se professora no percurso da carreira. O começo da profissão foi traumático para muitas docentes em escolas públicas. Elas tiveram que aprender “se virando”, como disse Romilda,.

No primeiro dia eles só me deram boas vindas e me mandaram para uma sala. Uma sala onde tinha trinta e dois alunos, três crianças com deficiência auditiva e me jogaram nessa sala de aula. Só me falaram: essa sala é sua Romilda, primeira série, alunos muito difíceis, muito indisciplinados. [...] Foi muito difícil o primeiro ano, muito difícil mesmo, eu fiquei com vontade de desistir, parar com tudo. Eu deitava na minha cama à noite e não conseguia dormir, de pensar o que eu tinha que fazer na sala de aula. [...] Eu gritava com os meninos, esses com deficiência auditiva eu não sabia trabalhar com esses meninos, era a maior dificuldade. [...] No primeiro dia que eu peguei essa sala de aula a professora que estava lá, falou: Romilda essa turma é terrível, então você pega um apagador, não fica gritando não, pega o apagador e bate na mesa que eles te obedecem, porque esses meninos são difíceis. Era até uma crueldade, porque esses meninos que tinham deficiência auditiva eles eram os mais indisciplinados, porque eles não paravam quietos, eles não sentavam, ficavam andando na sala, perturbando os outros, mexendo, porque eles não entendiam o que eu falava, como não conseguiam entender o que eu explicava, eles não queriam também ficar na sala, eles ficavam andando, perturbando. Então, quando eu batia o apagador na sala de aula, eles sentiam dor, parece que o ruído doía o ouvido. Eles colocavam a mão no ouvido e ainda ficavam quietos por uns cinco, dez minutos, ainda conseguia ter domínio. Então, foi uma experiência terrível.¹⁴⁷

Eu pensei: meu Deus, tremendo mesmo, entrei pra sala e já comecei a falar com os meninos, comecei a passar atividades, nem me apresentei, enchia o quadro de um lado e de outro e os meninos já estavam pegando

¹⁴⁷ Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada dia 15/08/2006 em sua residência.

fogo lá atrás [...]. Esse dia, eu saí de lá atordoada, mas pensei, é o trabalho que eu tenho.¹⁴⁸

Ao ler a narrativa de Romilda sobre seus primeiros dias de trabalho, vem à mente a imagem de uma sala de aula conturbada, marcada pela agitação e alvoroço dos alunos e pela insegurança da professora. Por isso, ela acatou a sugestão da professora anterior: “bater o apagador na mesa”, na tentativa de assumir o controle da classe, mesmo que fosse por “cinco, dez minutos”.

Essa situação que Romilda experimentou no primeiro ano de docência ainda acontece, principalmente, em função da forma como são distribuídas as classes às professoras e da maneira pela qual são selecionados os alunos nas turmas. Segundo Romilda ,

eles colocam os alunos mais difíceis numa sala só e colocam as professoras que estão chegando naquele ano; eles não colocam professoras que já estão lá há mais tempo porque todo início do ano é aquela briga: não, o ano passado eu fiquei numa sala difícil, então tem que me colocar em outra. Então, todo professor que está chegando, que tem a primeira experiência, vai naquela sala complicada; “nós agüentamos, porque o fulano não pode agüentar?” E é assim até hoje, é incrível, Fátima, mas é desse jeito até hoje que funciona aquela escola, até hoje, né, Vera?¹⁴⁹

Em seguida, Maria Aparecida concluiu: “Não é só lá não, são todas.”¹⁵⁰

É sabido que a forma como a escola seleciona os alunos para ocuparem uma determinada classe acaba excluindo e embaraçando a aprendizagem dos “alunos mais difíceis”, entendendo que estes são aqueles que apresentam problemas de disciplina e demoram para assimilar os conteúdos. Entretanto, é preciso entender que essa seleção é feita devido às condições reais em que acontece o ensino nas escolas públicas brasileiras e que dificultam e quase impedem que as diferenças de aprendizagem sejam atendidas individualmente. Como desenvolver um trabalho docente, respeitando a diversidade cognitiva dos alunos, numa sala com mais de trinta crianças e uma única professora com pouco tempo para se dedicar à preparação de aulas e atividades, já que a maioria delas

¹⁴⁸ Romilda Aparecida Cardoso. Oficina de Memória realizada dia 24/06/06 na Escola Municipal Mário Alves Araújo Silva

¹⁴⁹ Romilda Aparecida Cardoso. Oficina de Memória realizada dia 24/06/06 na Escola Municipal Mário Alves Araújo Silva.

¹⁵⁰ Maria Aparecida Soares. Oficina de Memória realizada dia 24/06/06 na Escola Municipal Mário Alves Araújo Silva.

dobra turnos ou faz “bicos” para garantir a sobrevivência, além de realizarem as tarefas domésticas em casa e dispor de escassos recursos didáticos em espaço físico precário?

Diante do quadro caótico do ensino das séries iniciais nas escolas públicas, a alternativa encontrada pelas professoras e especialistas da educação foi selecionar os alunos de acordo com o nível de aprendizagem, sobretudo nas primeiras séries, para que seja possível à professora trabalhar com atividades do mesmo nível.

Com a intenção de dinamizar e favorecer o processo de alfabetização, muitas escolas municipais selecionam as turmas de primeiras séries conforme o nível de leitura da criança, isto é, agrupam em uma classe os alunos que já decodificam a língua escrita, em outra, os que decifram apenas sílabas e em outra, alunos que desconhecem inclusive as letras.

Uma questão que cabe ser pensada, questionada e reavaliada é o fato de a professora iniciante ser conduzida à “pior” classe, visto que os alunos desta turma são os que mais necessitam de uma profissional experiente para lidar com os problemas específicos da aprendizagem e com as ações inesperadas¹⁵¹ das crianças e assim contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Por outro lado, encaminhar a professora iniciante a uma classe com muitos problemas gera uma situação de insegurança para ela, já que estará diante de circunstâncias desconhecidas, não saberá como conduzir e lidar com as questões complexas que surgem na classe, podendo agir aleatoriamente e ou acatar opiniões das colegas. Tudo isso leva a profissional a um estado de choque, quando percebe que as práticas utilizadas não dão o resultado esperado. Esta pode se tornar uma fase que traz desespero à professora iniciante, impulsionando-a a desistir e partir para outra profissão, como Romilda relatou: “tinha professoras ali que já tinham ido naquela sala e tinham desistido, inclusive até a vizinha aqui, tinha passado no concurso e desistiu mesmo de dar aula porque no primeiro dia se assustou com a sala”¹⁵².

O começo da profissão docente é um momento em que a iniciante ainda não se descobriu enquanto professora, que desconhece as suas habilidades e potencialidades no

¹⁵¹ Ver conceito de ações inesperadas na introdução.

¹⁵² Romilda Aparecida Cardoso. Oficina de Memória realizada dia 24/06/06 na Escola Municipal Mário Alves Araújo Silva.

campo da docência. Exatamente por isso, empurrá-la para uma sala com grandes problemas pode ocasionar choques e traumas, levando-a a renunciar à profissão. A professora se constitui por um processo de descoberta do que e de como o seu “eu” pode criar estratégias e ações adequadas para lidar com a complexidade do trabalho docente. E isso é singular, visto que uma ação ou estratégia que funciona com uma determinada professora, pode não surtir efeito com outra devido às peculiaridades e idiossincrasias que cada uma possui na sua maneira de realizar o trabalho pedagógico.

Isso não significa que a professora não aprenda com as experiências das colegas. Ao contrário, uma das formas de descobertas na fase inicial da carreira acontece por meio da experiência das mais antigas que é repassada para as novatas. No entanto, cada professora, no processo de sua constituição, (re)elabora essas experiências, adequando-as à sua forma de ser, pensar e (re)agir. E isso acontece na própria prática docente, no corpo a corpo entre professora e aluno (criança), no cotidiano da experiência relacional e material. Conforme as entrevistadas, as teorias estudadas nos cursos de formação pouco contribuíram nesse processo:

Na verdade, o curso de História ajudou assim para abrir a minha mente, para ver as coisas nas entrelinhas, para ser mais crítica, para entender a realidade do mundo. Mas em sala de aula não me auxiliou muito em sala de aula, na minha prática do dia-a-dia, não me auxiliou. [...] Então na verdade eu aprendi a prática lá dentro. O que me ajudou o curso de História foi fazer pesquisa. [...] Por exemplo, quando eu fosse planejar uma aula, tipo aula de História, eu saberia onde pesquisar, as fontes que eu ia procurar, então isso ajudou, mas a minha prática em sala de aula não me auxiliou em nada. [...] O curso do Magistério também não me auxiliou em nada. Porque naquele magistério antigo, aqueles trabalhinhos que tinha que fazer, nada. Na verdade eu aprendi a fazer plano de aula, a planejar alguma coisa foi em sala de aula. Agora, se você me perguntar assim, fazer uma pesquisa, fazer um projeto, aí sim, a faculdade me ajudou, mas fora isso, nada.¹⁵³

Você sai do estudo você vê; puxa, não aprendi nada. O que eu vou fazer? Então é na sua prática do dia-a-dia que você vai aprendendo, descartando o que não te serve, o que é só falácia. Você vai vendo no seu dia-a-dia. [...] assim, diretamente, para minha prática na sala de aula, acho que pouco o que mais me ajudou foi eu buscar mesmo, eu mesmo ir buscar o que eu estava precisando no momento para aquilo ali. O que eu vejo nas teorias é o seguinte tem muita idéia, mas ninguém sabe como fazer.¹⁵⁴

¹⁵³ Romilda Aparecida Cardoso. Oficina de Memória realizada dia 24/06/06 na Escola Municipal Mário Alves Araújo Silva.

¹⁵⁴ Maria Aparecida Soares. Entrevista realizada no dia 13/06/2006 em sua residência.

A gente aprende muito é na prática, sabe, as teorias não ajudam muito em nada não. Não ajuda muito não.¹⁵⁵

Embora as professoras afirmem que as teorias não contribuíram para definir a sua prática docente, consideram-nas importantes e sentem necessidade de se manterem atualizadas, pois segundo elas, são as teorias que as auxiliam a “refletir” sobre a sua prática.

A teoria ajuda a gente [...] a refletir sobre a prática, porque se você não refletir sobre a sua prática, o seu dia-a-dia vai morrendo [...] e até a sua vontade mesmo de ser professora vai acabando, vai morrendo na praia e aí a gente tem que estar atualizada, buscar mais, ler mais.¹⁵⁶

As teorias me ajudam a analisar no dia-a-dia, a analisar, por exemplo, um choro, o que Freud fala, uma reação, por exemplo, a criança ter muito medo, o que está por trás disso, uma criança que é estruturada, bem estruturada familiar. [...] Como é que você vai fazer se não buscar numa pessoa que já pesquisou, já analisou durante anos.¹⁵⁷

O que aparece nas narrativas é que as teorias tiveram, para as professoras entrevistadas, pouca influência na organização das suas classes e na sua prática de ensino, principalmente no início da carreira docente. Nesse momento da profissão, a influência maior, segundo elas, foi das experiências das professoras mais antigas, do contato com os alunos no dia-a-dia da sala de aula. Para elas, cada novo dia vivenciado representava uma experiência nova, em que se aprendia algo mais. Entretanto, o relato de Romilda revela práticas de ensino inspiradas em teorias:

A minha supervisora falava assim: você tem que dar muito texto, escrever os textos em cartazes, em letra de forma. Aí eu fui organizando, fui trabalhando com esses meninos. [...] As colegas me orientaram. [...] As colegas de trabalho que me auxiliaram [...] na hora do recreio: compra balinha, dá balinha para os meninos, aí eu comprava balinha, fazia campeonato na sala de aula, aí foi caindo a ficha, fui começando a centralizar, acalmar em sala de aula. [...] Eu fui inventando, pegava livro lia um, lia outro livro, comecei a fazer matrizes, [...] eu comecei a fazer caligrafia, passar caligrafia para os meninos, riscar o quadro que eu não sabia, dividir o quadro ao meio, riscar com uma régua para escrever melhor. Comecei a acalmar mesmo, a centralizar como eu tinha que agir em sala de aula e comecei a ter domínio. Comecei a pegar menino por de castigo, [...] e abandonei o apagador na mesa, começava era dar uns gritos mesmo, a levantar menino, a chamar pai de menino. No final do ano caiu

¹⁵⁵ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 29/10/2005 em sua residência.

¹⁵⁶ Maria Aparecida Soares. Entrevista realizada no dia 13/06/2006 em sua residência.

¹⁵⁷ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

a ficha que eu era professora, que aquela sala era minha, que aqueles meninos eram meus. Não adiantava chamar ninguém quem tinha que se virar com a sala era eu. Aí não chamava ninguém, não tirava menino da sala, era eu que me virava com aquelas crianças. No segundo ano, parece que eu tomei gosto, eu falei, vou pegar a primeira série de novo e eu sei que eu posso fazer melho, eu sei que eu posso fazer melhor. Não vou perguntar para ninguém, é eu sozinha mesmo, vou me virar. Peguei as crianças, já sabia o que eu tinha que fazer no início do ano, já sabia que cartaz eu ia fazer, já sabia como eu ia trabalhar o alfabeto com estas crianças e eu comecei a ler, procurar textos, trabalhar melhor com estas crianças. Achei que foi muito bom o segundo ano. Não tinha preguiça de trabalhar, enchia a minha sala de rótulos, vestia de palhaço, levava mel para trabalhar o al, el, il, ol, com mel. Para trabalhar o lh vestia de palhaço, fazia cartaz, pregava desenho na parede, ia ao supermercado pegava panfletos para trabalhar formação de frase, formação de palavras, comecei a me situar melhor. Comecei a aprender libras, trabalhar com os meninos alguns sinais e sempre com criança com deficiência auditiva. [...] Então, o segundo ano acho que foi melhor. E eu falava assim: o terceiro ano vai ser melhor. Terceiro ano fiz melhor ainda e foi assim por sete anos trabalhando com primeira série. E acho que nos últimos anos foi muito bom.¹⁵⁸

No processo de constituição profissional de Romilda, a supervisora sugeriu no primeiro ano que ela trabalhasse com textos e os reproduzisse em cartazes em “letra de forma”, sugestão que ela acatou: “aí eu fui organizando, fui trabalhando com esses meninos”. A iniciação da alfabetização da criança pela letra de imprensa maiúscula (forma) foi observada por Emilia Ferreiro e Ana Teberoski¹⁵⁹ como um modo que beneficiaria o processo de compreensão da escrita, já que as pesquisadoras notaram que as crianças por volta de cinco, seis anos de idade têm dificuldade para identificar as letras na escrita cursiva. Conforme suas pesquisas:

Em geral, quando a letra é a de imprensa maiúscula, não há ambigüidade na distinção entre uma letra e outra e a contagem é precisa. O mesmo não ocorre com a letra manuscrita. [...] A natureza do traçado que se oferece à criança nos primeiros materiais de leitura também deve ser considerada. A leitura de textos em letra cursiva será potencialmente um obstáculo à interpretação.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Romilda Aparecida Cardoso. Oficina de Memória realizada dia 24/06/06 na Escola Municipal Mário Alves Araújo Silva.

¹⁵⁹ FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

¹⁶⁰ AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2004, p.48 e 49.

Ao adotar a alfabetização a partir de letras maiúsculas de imprensa, Romilda sem perceber estava utilizando uma prática docente com base em uma teoria de aprendizagem. No segundo ano, Romilda diz que “foi melhor”: “enchia a minha sala de rótulos, vestia de palhaço, levava mel para trabalhar o al, el, il, ol, com mel. Para trabalhar o lh vestia de palhaço, fazia cartaz, pregava desenho na parede, ia ao supermercado pegar panfletos para trabalhar formação de frase, formação de palavras”. Essa é também uma prática de alfabetização inspirada pela teoria construtivista de aprendizagem que considera a interação da criança com a escrita um componente essencial para o desenvolvimento das capacidades de leitura. Dessa forma, “seria necessário, então, criar situação experimental nova, que não implicasse apenas tarefas de cópia”, pois “a exposição da criança a atos de leitura e escrita, [...] cria oportunidades para que ela reflita sobre esse objeto”¹⁶¹ – a escrita.

Com efeito, Romilda buscou alternativas para que seus alunos interagissem com o mundo letrado, criando situações de leituras em que o código escrito adquiria significado ao trabalhar com “rótulos”, “panfletos”, vestir-se de “palhaço” para enfatizar o “lh”. Essa prática está em consonância com os princípios da teoria construtivista de aprendizagem.

Embora as professoras afirmem que as teorias não contribuíram para a constituição de suas experiências docentes, percebemos na narrativa de Romilda sobre sua prática que, indiretamente, as teorias também influenciam a construção do repertório de ações utilizadas pelas docentes para o ensino e conseqüentemente a caracterização da classe.

É significativo o fato de Romilda fazer uso destas práticas, apenas no segundo ano da profissão, o que demonstra que após o primeiro ano de trabalho em sala de aula, a professora está muito mais segura de si e madura profissionalmente e por isso é capaz de fazer opções, mudar de atitudes conforme a sua própria consciência e a sua maneira singular de pensar e fazer coisas.

Portanto, o processo de constituição da professora das séries iniciais ocorre a partir da sua inserção na profissão, isto é, na sala de aula, no cotidiano escolar, e é tecido pelas experiências das colegas mais antigas na docência, pelas experiências adquiridas na relação com os alunos, pelas respostas da professora às ações inesperadas, ou seja, o que funcionou e o que deu errado num determinado momento – processo de tentativas – e também pela reelaboração das teorias e sua adequação à realidade presente.

¹⁶¹AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2004, p.43.

O que faz com que cada professora seja única na sua forma de ensinar é a subjetividade evidente na idiossincrasia de cada uma. E isto contribui para que uma classe seja diferente da outra, delineando diversos tipos de relação entre alunos/alunos, professora/alunos, definindo comportamentos, “táticas e estratégias”¹⁶² que imprimem uma dada estética à dinâmica da sala de aula. Como disse Vera, “muita coisa é o que você é, porque tem problema, por exemplo, que para mim é extremamente importante e para alguma colega passa totalmente despercebido, não liga; tem problema que para mim passa despercebido e que, para elas, é extremamente importante”¹⁶³. No capítulo que se segue, discuto como as subjetividades interferem e aparecem nas práticas de ensinar das referidas professoras.

¹⁶² Os conceitos de táticas e estratégias cunhados por Michel de Certeau, foram aqui empregados para caracterizar a postura da professora na sala de aula, que oscila entre estratégias e táticas. Estratégias, no sentido de que a professora utiliza “um tipo específico de saber” para garantir o “lugar do poder” e fazer prevalecer “o querer próprio”, ou seja, para garantir o domínio e o controle da classe; e táticas no sentido de que a professora emprega a “astúcia [...] para atingir o destinatário”, em vista das demandas impostas pelas “circunstâncias” e “ocasiões”. CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 99,100, 102 e 103.

¹⁶³ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

Capítulo II – Representações, sentimentos e sensibilidades da prática docente

O homem não é só razão, mas emoção
O homem não é só matéria, mas espírito
O homem não é só lógica, mas contradição
O homem não é só objetividade, mas subjetividade
O homem não é só idade, mas o tempo experimentado

E a profissão docente é um amálgama de tudo
que é inerente e constitui o homem.¹⁶⁴

(Nilza Silva)

Neste capítulo busco compreender os sentimentos e emoções presentes na profissão docente com crianças, destacando o ressentimento, a raiva e a afetividade que pulsam na professora diante das políticas públicas voltadas para a educação escolar das primeiras séries do ensino fundamental e no relacionamento com os alunos e com os pais. É parte também deste capítulo a discussão sobre as representações da função docente nas séries iniciais.

As análises desenvolvidas partiram do princípio humano expresso na epígrafe que inicia este capítulo, de que os sujeitos não são apenas razão, objetividade, lógica, matéria, mas que a condição humana supõe dimensões da vida como a sensibilidade, que provoca uma diversidade de sentimentos levando os indivíduos a agirem impulsionados por forças subjetivas.

É tarefa do historiador buscar a compreensão dos fenômenos humanos, considerando “o homem integral com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade, e não apenas suas idéias e atos”¹⁶⁵. Neste sentido, a urdidura do capítulo foi tecida procurando compreender a profissão docente nas séries iniciais, considerando o mundo idiossincrático das professoras entrevistadas.

¹⁶⁴ A concepção de profissão docente presente na epígrafe de minha autoria foi a motivação para a escritura deste capítulo, por isso não poderia deixar de iniciar a discussão com ela.

¹⁶⁵ LEGOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p.20.

2.1 – Representações sociais sobre as professoras

Um aspecto importante que sempre me intrigou e que merece a atenção neste estudo, diz respeito às imagens acerca da professora das primeiras séries do ensino fundamental e do seu trabalho que permeiam o social. Ao me referir ao fato de que sou professora “primária” nos círculos acadêmicos, nos grupos de professores de disciplinas específicas (Geografia, História, Português...), ou até mesmo em outros grupos sociais, percebo pela sensibilidade, que paira um sentimento de condescendência, uma noção desta profissão enquanto atividade desvinculada de saber científico, e inevitavelmente, logo se torna claro, nas conversas, a desvalorização e o desprestígio da profissão.

A seguir registro e discuto aqui algumas conversas que tive com colegas a respeito da profissão docente nas séries iniciais e que para mim foram significativas para o entendimento das representações acerca das referidas professoras, já que os diálogos travados no espaço social, assim como as entrevistas, são interpretações particulares, que impregnam elementos ou partes de um todo que é socialmente compartilhado. E quando digo socialmente não me refiro à generalização ou homogeneização de uma dada concepção, mas algo que é partilhado por muitos grupos na sociedade. Resguardados os devidos cuidados metodológicos, os diálogos ou relatos de experiências particulares “nos fornecem uma chave para a compreensão da realidade”¹⁶⁶.

Recentemente, ao encontrar uma amiga que não via há muito, falava a ela que me tornei professora. A primeira pergunta que me fez foi: “professora de qual série? De qual disciplina?” Quando revelei que atuo nas séries iniciais do nível fundamental, um sentimento de piedade pôde ser lido nos seus olhos e no seu rosto. E logo procedeu uma segunda pergunta: “mas você não se formou em História, então por que não dá aulas de História?” E esta pergunta foi acompanhada de uma conclusão: “dar aulas de História deve ser melhor e o salário maior.”

É interessante que esse diálogo que se deu com minha antiga amiga não me surpreendeu, pois as professoras das séries iniciais convivem diariamente com a representação de que seu trabalho ocupa um lugar socialmente inferiorizado. Ou seja,

¹⁶⁶ ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: Textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p.79. (196p.)

ingressam nesta profissão aquelas mulheres que não conseguiram ocupações melhores quanto a condições de trabalho e de remuneração. Percebe-se também que, na visão da minha amiga, que é representativa de um imaginário social, a profissão docente aparece hierarquizada, e nessa hierarquia a professora das séries iniciais ocupa o último lugar.

Esta forma de ver a profissão docente nas séries iniciais corporificou e ganhou significado, quando eu falava sobre o meu tema de pesquisa em um dos encontros da disciplina de Historiografia. Na ocasião, uma colega que trabalha numa instituição particular de ensino superior, ministrando aulas no curso de Magistério, fez a seguinte interferência: “você vai pesquisar sobre essas professoras! Elas não querem saber de nada não, não querem ler, discutir. Só o que querem e sabem fazer é cortar papeizinhos”.

É importante observar que esta colega desconhecia que eu sou professora das primeiras séries do Ensino Fundamental, o que significa que a sua fala correspondia de fato à sua visão sobre aquelas professoras. Sua colocação revelou representações que permeiam a sociedade, acerca das professoras, representações estas que as enquadram como sujeitos alienados às concepções teóricas sobre o seu trabalho e às questões sociais e políticas de seu tempo, e que por isso executam apenas um trabalho técnico e de má qualidade.

Os diálogos acima me despertaram para a importância de problematizar, nesta pesquisa, as representações sociais sobre as professoras das séries iniciais e seu trabalho, pois, como diz Chartier, há que se “considerar essas representações coletivas como matrizes de práticas que constroem o próprio mundo social”¹⁶⁷, e Mauss apud Chartier, salienta que “mesmo as representações coletivas mais elevadas não têm existência, não são realmente tais senão na medida em que comandam atos”¹⁶⁸.

Lembrando que “as representações do mundo social [...] são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” e assim sendo

as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem impor uma autoridade [...], a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso [...] as representações são colocadas num campo de concorrência e de

¹⁶⁷ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p.72.

¹⁶⁸ Ibid, p.72.

competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.¹⁶⁹

Neste sentido, as representações são interpretações da realidade que os sujeitos elaboram a partir do lugar social que ocupam. Ao serem aceitas pela sociedade, estas interpretações se constituem em visões que, embora aparecendo sob a forma da imparcialidade, podem assumir determinadas posições que favorecem uma dada concepção hegemônica, ou seja, cumprem uma função política.

No caso da representação da professora das primeiras séries, como aquela que não tem interesse pelo conhecimento da sua profissão e por isso desconhece ou conhece, superficialmente, os aspectos que envolvem o seu trabalho, sendo este relacionado a uma atividade simples e técnica, com certeza legitimou e ainda legitima uma prática governamental de descaso e descompromisso com este segmento e, conseqüentemente, com a educação neste nível de ensino.

A LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o Estatuto do Magistério Municipal de Uberlândia contribuíram para um avanço na formação das docentes da rede municipal de Uberlândia: a lei nacional determinou um prazo (2007) para que todas as professoras das séries iniciais do ensino fundamental concluíssem o Ensino Superior; e o plano local de cargos e carreira do magistério estabeleceu reajustes de salários conforme a titulação docente, o que levou muitas a ingressarem na pós-graduação imediatamente após o término da graduação.

Conforme o quadro estatístico oferecido pelo departamento de recursos humanos da prefeitura de Uberlândia, a rede municipal de educação possuía no seu quadro permanente, em março de 2005, 1.782 professoras efetivas das séries iniciais. Dentre estas, mais da metade, ou seja, 924 possuem formação completa em pelo menos um curso de pós-graduação¹⁷⁰, o que demonstra que as professoras da rede municipal têm buscado aprimorar sua formação. As entrevistadas demonstraram nas suas falas um grande interesse pelos estudos, apesar dos entraves das condições de trabalho. Neste sentido, Ilzete, que já possui pós-graduação diz: “Quero voltar a fazer mais um curso e eu tenho um sonho, fazer

¹⁶⁹ CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Gallardo. Lisboa: DIFEL, 1990. p. 17.

¹⁷⁰ Dados extraídos da tabela **Quantitativo de servidores efetivos da Secretaria Municipal de Educação** disponibilizada por Kelen Cristina Honorato. Departamento de Assessoria e desenvolvimento humano da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, 04/2006.

Filosofia”¹⁷¹; Maria de Fátima, que estava concluindo o seu segundo curso de pós-graduação disse:

mandei uma carta para o secretário de educação pedindo que oferecesse para nós o curso de Filosofia para crianças [...] para que a gente aprendesse a desenvolver melhor o raciocínio da criança de hoje em dia [...] O curso de Filosofia para crianças, se sair, eu quero fazer, ainda não fiz porque é muito caro e em São Paulo.¹⁷²

O interesse dessas professoras pelos estudos contraria a representação de que não buscam o conhecimento teórico sobre a sua profissão e “só querem cortar papeizinhos”. Quero deixar claro que não estou afirmando que todas as professoras desejam e estão abertas à formação normativa¹⁷³, quero apenas ressaltar que não podemos transformar exceções em generalizações.

Para além da formação normativa, há uma outra formação que nomeio aqui de formação espontânea. Desta formação faz parte o desenvolvimento de habilidades artísticas, pois lidar com crianças exige, muitas vezes, a reprodução e a criação de desenhos, objetos feitos com sucatas, construção de maquetes e painéis, elaboração de cartazes e outras atividades relacionadas ao trabalho manual e que são importantes, visto que contribuem para ampliar as formas de ensinar e, conseqüentemente, atingir as diferentes maneiras de aprender, particular a cada aluno.

No entanto, para algumas professoras esse fazer é dificultado pela pouca aptidão que possuem para a realização de tais tarefas, enquanto outras as realizam com facilidade e de forma prazerosa, pela desenvoltura. Pela peculiaridade intrínseca às diferentes personalidades, as professoras buscam aprimorar o fazer com que mais se identificam, seja no campo artesanal, seja no campo do conhecimento escrito.

Assim, as professoras com habilidades manuais se dedicam mais ao trabalho da artístico da escola. Trabalho este importantíssimo, já que, para as crianças em fase de alfabetização a linguagem iconográfica (imagens, desenhos, recortes) é imprescindível para o entendimento da linguagem escrita. Outras docentes com habilidades maiores para o

¹⁷¹ Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/05 em sua residência.

¹⁷² Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 20/10/05 em sua residência.

¹⁷³ Ver o conceito de formação normativa e formação espontânea no capítulo I, no item *Sala de aula: espaço de heterogeneidades e de constituição de professoras*.

exercício teórico se dedicam a cursos com base no conhecimento escrito que contribuem para ampliar os saberes relacionados ao ensinar e aprender, como o caso das professoras Maria de Fátima e Ilzete.

Essa heterogeneidade de habilidades no interior da escola é algo positivo, que enriquece o ambiente, amplia as possibilidades no ensinar e aprender, além de propiciar solidariedade, ajuda mútua e troca de conhecimentos entre as docentes na busca de alternativas para superar as dificuldades relacionadas ao contexto da escola pública brasileira e às limitações humanas de todo ser, como no caso das habilidades para o desenvolvimento de atividades didáticas.

O trabalho manual – necessário – que a professora utiliza em sala de aula talvez esteja sendo mal interpretado. Em outras palavras, talvez seja visto por muitos, como a recusa do conhecimento escrito ou como a preferência pela técnica em detrimento da teoria, já que a divisão do mundo do trabalho – manual/intelectual – impôs um status superior ao trabalho intelectual ao mesmo tempo em que atribuiu conotação pejorativa ao trabalho manual, como se ele não dependesse a priori do pensamento. Assim, a representação de que as professoras “não querem ler, discutir”, ou seja, que se negam aos estudos teóricos, pode estar relacionada com a dicotomia – os que pensam e os que executam – no modo de conceber o trabalho na sociedade capitalista.

Outra representação acerca da professora das séries iniciais que pude perceber em meio a conversas com mães de alunos¹⁷⁴, considera a professora como “tia” e ou “segunda mãe”. Foi assim que duas mães de alunos da Escola Municipal Boa Vista se referiram à professora de seu filho:

a tia dele da segunda série é muito boa, ela faz de tudo para a criança aprender, para fazer tudo direitinho [...] a tia sempre manda um livro pra ler”.¹⁷⁵

A professora pra mim, eu acho que é segunda mãe, [...], eu acho que é uma segunda mãe dos meus filhos, a professora.¹⁷⁶

Na imprensa escrita também é possível perceber esta representação sobre as professoras na década de 1980. No jornal correio de Uberlândia são constantes as reportagens e homenagens à professora referindo a ela como mestra, segunda mãe:

¹⁷⁴ A pedido das mães entrevistadas, utilizo apenas as iniciais de seus nomes.

¹⁷⁵ C. M. S. Entrevista realizada no dia 07/09/2005 na sua residência, no bairro Mansour.

¹⁷⁶ N.F. Entrevista realizada no dia 07/09/2005 em sua residência, no bairro Guarani.

Educar é ser um artífice de si mesmo e de outros, em plantão permanente. É crer esperar, confiar e amar a possibilidade de superar-se. Só educa o que tem a alma apaixonada pelos valores latentes da vida humana e se sente vocacionado para ir ao seu encontro.¹⁷⁷

Comemora-se em todo o Brasil, a 15 de outubro, dia do professor, este segundo pai (ou mãe) de cada um de nós”.[...] Na verdade a “mestra é uma segunda mãe” [...] o mestre é sem dúvida um segundo pai.¹⁷⁸

Vasculhando os arquivos oficiais descobri que esta representação não é recente, pois em 1911 Olavo Bilac já escrevia:

Educar não é apenas ensinar. Educar é amar, é amparar; é ser pae. O educador crêa almas novas, como o floricultor novas flores. [...] O educador é o pae desvelado, que não limita o amor á sua prole, mas estende-o como esses rios de águas fecundas que fertilisam em torno de seu leito léguas e léguas de terra”.¹⁷⁹

Pode se constatar que a idéia que associou a profissão docente à função de pai, mãe, e de mestre originou-se da cultura religiosa medieval.

Ao longo da Idade Média, a Igreja Católica se empenhou em difundir a representação de que o único e verdadeiro mestre foi Jesus Cristo, que fez a vontade do pai, veio a terra, fez-se homem e se sacrificou para salvar a humanidade. Nesta perspectiva, a Igreja reafirmava, também que o bom mestre seria aquele que se aproximasse o máximo possível do modelo de Cristo e, dentre outros aspectos, se sacrificasse pela sua causa sem pedir nada em troca. [...] O modelo de boa mestra seria Maria, aquela que atendeu prontamente ao chamado (à vocação) do senhor. Em ambos os casos, há a idéia de uma entrega suprema ao “chamado” sem exigir nada em troca. [...] Devido à grande influência do Cristianismo no mundo ocidental e, sobretudo à intensa atuação da Igreja Católica, na medida em que se expandia o ideário da escolarização, [...] expandia-se também o modelo cristão-católico de mestre.¹⁸⁰

¹⁷⁷ NARDI, Nelson. Educação ou centralização e competição. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 1 dez. 1981. p.11.

¹⁷⁸ Neste 15 de outubro comemora-se em todo o país o dia do professor. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 14 out. 1982. p.11.

¹⁷⁹ BILAC, Olavo. **Educar**. Almanach Uberabinhense. Coleção Jerônimo Arantes. Arquivo Público Municipal de Uberlândia. P.11.

¹⁸⁰ FILHO, Luciano Mendes de Faria. As ações sociais e políticas dos professores: da feminização à ação sindical. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e MIRANDA, Glauro Vasques de (Org.). **Veredas – Formação Superior de Professores: módulo3.**, Belo-Horizonte: SEE/MG, 2003, p. 117/118.

Essa concepção do trabalho docente foi comum não somente no Brasil, mas em todos os países do Ocidente que professavam a fé católica. Não se recebe monetariamente para ser mãe ou pai, ao contrário, essa é uma relação de doação, devido aos laços que unem o criador à sua criação, da mesma forma que Jesus Cristo, na condição de Deus, trabalhou gratuitamente para os seus filhos.

Neste sentido, a representação da professora como segunda mãe implica, neste trabalho, o significado de doação, gratuitamente, por “amor à sua prole”. Com efeito, esta representação sobre as professoras marcou a história da educação pública, sobretudo no Brasil, associada a políticas governamentais de descaso para com o trabalho docente, o que resultou, quase sempre em ensino deficiente.

No Brasil percebe-se que a extensão da educação escolar para as classes populares foi dissociada da preocupação com a qualidade do ensino oferecido. Estabeleceu-se nas escolas públicas uma cultura de penúria que foi se naturalizando no decorrer dos anos. Ou seja, a comunidade escolar, bem como a sociedade, reivindicava apenas a construção de prédios escolares, questionando raramente a forma como ocorria e ainda ocorre o ensino público: quase quarenta alunos na sala de aula, uma única professora para atender a todos e escassos recursos didáticos em espaços precários.

A sociedade de classes, como a que se estabeleceu historicamente no Brasil, teve de lidar com um paradoxo: a extensão do conhecimento como condição *sine qua non* para o funcionamento da nova dinâmica de produção na era da tecnologia e, conseqüentemente, a manutenção da estrutura social; por outro lado, o conhecimento era reconhecido pela política oficial e seus dirigentes como uma ameaça ao poder e à sua hegemonia. Esse paradoxo determinou a política educacional brasileira de “conta gotas”. Em outras palavras, às classes populares foi oferecida, e talvez ainda seja, apenas o conhecimento necessário para as operações na esfera produtiva.

Um olhar atento é capaz de perceber que esta ação do poder público não é imparcial, mas propositalmente tencionada como ato estratégico para a manutenção de interesses de grupos privilegiados pelo sistema político, econômico e social. Essa intenção aparece no pronunciamento do vereador de Uberlândia, Geraldo Gomes Rezende:

O ensino de 2º grau acadêmico precisa acabar neste nosso Brasil. Somos partes de uma nação em desenvolvimento, e, para tal, é preciso de

trabalhador técnico, com cursos específicos para atender o mercado de trabalho. [...] Chamo a atenção dos Srs. para que apoiem seus filhos nos cursos profissionalizantes. A universidade não é a solução para a crise e o mercado de trabalho atual está exigindo técnicos, e não só doutores.¹⁸¹

É importante observar neste fragmento o sentido que a elite política imprime ao conhecimento e a quem ele deve ser destinado. Os pais a que o vereador se referiu são os de classes populares. O vereador ainda sugere que estes incentivem seus filhos a buscarem cursos profissionalizantes, pois o “conhecimento científico” apreendido no “2º grau acadêmico”, bem como a universidade, são dispensáveis para os trabalhadores.

Evitar que as classes populares detenham o conhecimento pode significar para a elite uma medida de controle e manutenção da sociedade, já que se entende que o conhecimento pode se constituir numa ferramenta de luta por direitos sociais e até mesmo para derrubar uma determinada ordem social e erigir outra. Nesta perspectiva, excluir as classes populares ou privá-las de um conhecimento mais abrangente, é uma estratégia que o poder hegemônico brasileiro utilizou e ainda utiliza para manter a sociedade de classes.

Neste jogo de interesses, as representações cumprem papel significativo. O fato de atribuir à professora a tarefa de segunda mãe despolitiza o trabalho docente ao mesmo tempo em que justifica, pela vocação, os baixos salários, forçando as professoras a enfrentarem dupla ou tripla jornada de trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, oferecerem aos alunos um conhecimento mutilado e insuficiente para a compreensão do mundo e da sociedade.

Tais representações são históricas, visto que são constituídas em espaços e tempos específicos. Podem modificar, ocupar lugares estratégicos ou secundários na sociedade, dependendo do jogo de interesses em curso, ou até mesmo desaparecer ou aparecer sob novas roupagens, conforme as transformações sociais, materiais e culturais. Nesse sentido, cabe entender como foi construída a representação que associa a professora “primária” à segunda mãe, – aquela que apenas “cuida” das crianças – ainda presente no social.

Cabe entender também, porque e em qual momento histórico surgiu a representação da professora como profissional que executa uma técnica, sem preocupação com o conhecimento dos aspectos que implicam o desenvolvimento do seu trabalho. Em outras

¹⁸¹ A educação brasileira está em crescente decomposição em todos os seus níveis. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 29 mar. 1985. p. 6.

palavras, a representação que identifica a professora das primeiras séries iniciais como alienada às questões políticas e sociais de seu tempo, por recusar o conhecimento mais elaborado.

Para compreender a historicidade destas representações que têm contribuído para a permanência da desvalorização salarial e profissional das professoras das séries iniciais, foi necessário revisitar o passado por meio de uma literatura produzida sobre a história docente, já que o conhecimento do passado é extremamente importante para o entendimento de questões vivenciadas no presente.

Estudos¹⁸² apontam que a expansão da profissão docente, não somente no Brasil, mas em quase todos os países do Ocidente, foi acompanhada pela “feminização do magistério”¹⁸³. Esse processo histórico, logo no início da ampliação escolar, é explicado pela crescente industrialização que abriu novos postos de trabalho para o sexo masculino, com possibilidades de maiores rendimentos. Justifica-se também pela dificuldade de “conciliar a docência com outras ocupações como lavrador, farmacêutico, tropeiro, comerciante, dentre outras”,¹⁸⁴ considerando que o salário de professor era insuficiente para prover o sustento da família. Pela falta de profissionais (homens) nesta área, as mulheres ocuparam o campo de trabalho que lhes permitiu sair das funções do lar e praticar outra atividade.

Inicialmente, a permissão da mulher neste espaço foi justificada com o argumento de que “estaria muito melhor capacitada do que o homem, graças ao ‘instinto maternal’ de que é naturalmente dotada, além do que se adequaria sem problemas à situação de má remuneração, reconhecidamente desestimulante para os homens”.¹⁸⁵

Ao sexo feminino cabia o cuidado com as tarefas domésticas e a educação dos filhos incluindo o zelo com a “moral” e os “bons costumes”. Devido ao fato de a mulher

¹⁸²Há uma vasta bibliografia sobre os/as professores/as e a profissão docente. Os estudos a que me refiro serão apresentados ao longo do texto.

¹⁸³ “Feminização do magistério” é uma expressão utilizada pelos pesquisadores da educação para se referirem ao processo histórico que levou os homens a abandonar esse campo de trabalho, sendo substituídos cada vez mais por mulheres até que estas se tornassem maioria na profissão docente.

¹⁸⁴FILHO, Luciano Mendes de Faria. As ações sociais e políticas dos professores: da feminização à ação sindical. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e MIRANDA, Glaura Vasques de (Org.). **Veredas – Formação Superior de Professores: módulo3.**, Belo-Horizonte: SEE/MG, 2003. p. 128.

¹⁸⁵ CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional.** 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989, p.88.

desempenhar este papel na sociedade, a função de professora foi considerada uma extensão do trabalho do lar; ela estava mais apta para cuidar da educação dos alunos, atividade relacionada à maternidade que ela já executava no seio familiar, “dom inato da mulher”, por outro lado, devido à

organização do tempo escolar [...] era possível conciliar as atividades domésticas – cuidar da casa, dos filhos, do esposo – e dedicar-se ao magistério, mesmo que isso fosse feito à custa de uma enorme sobrecarga de trabalho. Assim a idéia de que o magistério ocupa apenas meio período do dia, mesmo que isto não seja verdade – lembre-se do planejamento de aulas e da correção de trabalhos dos alunos, acabou por justificar a presença das mulheres nessa profissão.¹⁸⁶

Com efeito, a conquista desse campo de trabalho pelas mulheres colaborou para que o magistério nas séries iniciais fosse associado à cultura ocidental feminina e constituísse uma representação social da professora vinculada ao papel da mulher, esposa e mãe. De fato, a transferência do trabalho da educação escolar da esfera masculina para a feminina, logo no início da estatização da educação escolar implicou a construção da noção da professora como aquela que zela e cuida das crianças. Em decorrência disso, essa noção, sem dúvida, provocou a desvalorização da profissão já que o saber a ela vinculado, não foi inicialmente, associado ao conhecimento científico, e sim ao trabalho de “mulher”.

Como a atividade feminina na sociedade machista ocupava e talvez ainda ocupe uma posição secundária e gratuita, estas características foram transferidas para a profissão docente. As mulheres da classe média, não necessitavam de salários, pois o homem é quem provia as despesas, ingressaram nesta profissão, pois ela representava sair do âmbito do lar, realizar outros fazeres e conquistar respeito e prestígio na sociedade. Assim, as primeiras professoras foram oriundas das classes médias – camada social que tinha acesso ao conhecimento da escrita, sendo que nesse período a escolarização ainda estava elitizada.

Apesar de os salários manterem-se pouco significativos, a representação do magistério aos poucos, foi se consolidando como atividade de prestígio devido ao destaque que as mulheres assumiam numa sociedade desprovida de conhecimento escrito. Pena, 1981 apud Carvalho, salienta que “numa sociedade onde os índices de escolarização eram

¹⁸⁶ FILHO, Luciano Mendes de Faria. As ações sociais e políticas dos professores: da feminização à ação sindical. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e MIRANDA, Glaura Vasques de (Org.). **Veredas – Formação Superior de Professores: módulo3.**, Belo-Horizonte: SEE/MG, 2003. p. 128.

baixos, a professora primária consistia numa profissão de alto prestígio social para a mulher e que lhe permitia uma certa dignidade no seu modo de vida”.¹⁸⁷

O desprestígio social da professora “primária” iniciou-se com o acesso das classes populares à educação escolarizada, com o ingresso maciço das mulheres de famílias pobres no magistério, paralelamente à saída das mulheres de classe média desse campo profissional e à divisão do trabalho docente entre os que pensam e fiscalizam o ensino – inspetores, supervisores, pesquisadores – e os que o executam – as professoras.

O desenvolvimento da indústria, a expansão do acesso à escolarização e principalmente a luta das mulheres pela conquista de direitos sociais abriram espaços de trabalho até então restritos aos homens, por exemplo, nas áreas médicas e administrativas. Em vista disso, as mulheres de classe média evadiram do magistério “primário”, buscando outros campos para ascensão de salário e posição social.

Junto a este processo, a expansão do ensino público com o objetivo de atender as camadas populares oportunizou às mulheres oriundas de famílias de trabalhadores o ingresso no magistério “primário” que “poderia representar uma chance de ascensão social, baseada no prestígio tradicional que a profissão gozara, além de um imperativo de sobrevivência.”¹⁸⁸

Percebe-se então, que os sujeitos responsáveis pelo ensino inicial se alteraram. Se antes era executado por mulheres da classe média; com a expansão das escolas e a conquista de outros espaços de trabalho pelo sexo feminino, o magistério “primário” passa a ser constituído majoritariamente por mulheres de segmentos populares. No entanto, manteve-se a representação do trabalho da professora associado ao trabalho da mulher.

Como “sobre o trabalho da mulher incidiam tanto a desvalorização cultural específica do sexo feminino quanto o processo de desqualificação: [...] trabalho desqualificado, barato, subordinado”¹⁸⁹, por outro lado, a expansão do ensino já propiciava uma sociedade de letrados, contribuindo assim para a decadência do status que a professora “primária” gozara, a profissão docente nas séries iniciais foi, cada vez mais, sendo

¹⁸⁷ CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional**. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989, p.89/90.

¹⁸⁸ Ibid, p.95.

¹⁸⁹ Ibid, p.90/91.

associada à imagem de um trabalho simplista, subalterno até se constituir a realidade presente do desprestígio da profissão.

É interessante observar que essa representação não levou ao afastamento das mulheres desse campo de trabalho. Apesar de o magistério “primário” ocupar um lugar inferiorizado na hierarquia das profissões, segundo Apple, 1988 apud Carvalho, para as mulheres dos estratos sociais desprivilegiados

O magistério tinha uma série de vantagens, quando comparado a outras ocupações como serviço doméstico, trabalho em fábricas, costura etc. Elevava o status, sobretudo das jovens da classe trabalhadora que demonstravam algum grau de habilidade acadêmica. As condições de trabalho, embora não fossem nenhuma maravilha, eram nitidamente melhores. Eram relativamente “limpas” e, apesar de por vezes extremamente difíceis dada à superlotação das escolas, ofereciam um potencial para a satisfação no trabalho [...] e mais: como o magistério era situado do lado “mental”, na divisão do trabalho manual/intelectual, dava espaço, embora limitado, a um certo grau de mobilidade social.¹⁹⁰

Assim, o campo de trabalho foi sucessivamente sendo preenchido pelas mulheres das camadas sociais desfavorecidas o que, conforme Carvalho, também contribuiu para a “perda de prestígio da ocupação”¹⁹¹. Outro fator que colaborou para o desprestígio desta profissão, segundo a mesma autora, foi a organização do Sistema Nacional de Educação ocorrida a partir de 1930, que transpôs para as escolas a organização da fábrica. “Criaram-se as funções de diretor escolar, inspetor escolar, delegado, diretor de instrução pública, conselheiro escolar, separando-se assim a administração da docência e destacando-se a função técnica”¹⁹².

Carvalho salienta que esta divisão do trabalho docente implicou a “proletarização da professora”, no sentido de que a ela não cabia pensar os conteúdos, as práticas pedagógicas e os problemas vivenciados no cotidiano, pois se constituiu um grupo específico para isso – grupo este que inicialmente era constituído basicamente de homens – sendo que o trabalho da professora passou a ser visto apenas como atividade técnica. Em outras palavras, esta

¹⁹⁰ CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional**. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989, p. 95/96.

¹⁹¹ Ibid, p.93.

¹⁹² Ibid, p. 91.

deveria colocar em prática, na sala de aula, as técnicas e as determinações elaboradas por outrem.

Com certeza, o controle do trabalho docente, apesar da fiscalização, não foi obtido totalmente, pois como argumenta Michel de Certeau¹⁹³, nenhum sistema de dominação consegue se impor inexoravelmente, já que os “consumidores”, por meio de “táticas e estratégias”, reelaboram e modificam elementos socialmente impostos. Entretanto, a divisão do trabalho docente colaborou para completar o quadro histórico que daria sustentação à representação, ainda hoje presente na sociedade, que considera a professora das primeiras séries iniciais como sujeito alienado, desprovido de conhecimentos teóricos acerca de seu trabalho, uma “segunda mãe”.

A luta dos professores pela profissionalização docente nas últimas décadas questionou a representação acima, exigindo o reconhecimento da profissão enquanto atividade independente de relações familiares e ligada ao campo dos saberes, merecendo, portanto, a valorização salarial. Percebe-se neste período uma disputa de representações, processo em que “o movimento sindical dos professores atuou de forma incisiva na produção da representação da docência como uma profissão igual a outra qualquer”¹⁹⁴ e protestou contra “a tradição de trato com os professores, que se utilizava da idéia de vocação para justificar o fato de pagar-lhes um salário aviltante”¹⁹⁵.

É importante ressaltar que, apesar da luta sindical visando situar a profissão docente no campo dos saberes científicos, a representação da professora, enquanto “segunda mãe” é compartilhada pelas professoras e reforçada por elas na relação com os alunos. Isso aparece nas falas dessas profissionais, que demonstraram não se incomodar de serem denominadas “segunda mãe” de seus alunos.

Eu me considero uma professora, [...] muitas vezes mãezona, [...] sou tia, sou o que for preciso, depende do momento. [...] Porque o professor hoje, ele desempenha a função não só de orientar seu aluno em relação a conteúdos, mas muitas vezes e na maioria das vezes, você tem que ser psicólogo, ver o lado do menino lá fora, de onde ele vem, tem que

¹⁹³ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

¹⁹⁴ FILHO, Luciano Mendes de Faria. As ações sociais e políticas dos professores: da feminização à ação sindical. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e MIRANDA, Glaura Vasques de (Org.). **Veredas – Formação Superior de Professores: módulo3**., Belo-Horizonte: SEE/MG, 2003. p. 117.

¹⁹⁵ Ibid.

conhecer a história do menino para ter melhores condições de trabalhar com esse aluno.¹⁹⁶

Eu sou brava quando estou na frente. Na frente os meninos têm que olhar para mim e tem que ter atenção. E sou carinhosa individualmente. Vou de carteira em carteira: Oh! Meu filho, tudo bem? Que letra linda!¹⁹⁷.

Trato com carinho as crianças tanto que as crianças, eu chamo é meu filho. Meu filho não faz isso. Uai tia, você é minha mãe? Muitos brincam comigo: uai tia você é minha mãe? E eu falo: Uai, também, professora não é segunda mãe, então.¹⁹⁸

Percebe-se nas falas acima que as professoras incorporaram o universo representativo que vincula a profissão docente ao papel de segunda mãe e não se sentem desvalorizadas e ou inferiorizadas com isso. Provavelmente, isto ocorre em função do sentimento de maternidade comum à grande parte das mulheres e que no caso da professora, que lida com criança, revela-se no contato com o aluno. O que as incomoda e as faz sentirem-se desvalorizadas são aspectos relacionados aos baixos salários, às condições de trabalho degradantes, às especificidades no relacionamento com os pais dos alunos, aspectos estes que serão abordados nos itens seguintes deste trabalho.

As discussões sobre a educação nas décadas de 1980 e 1990, que estiveram relacionadas à democratização do país e às reformas na legislação e currículos nacionais, abriram caminho para o desenvolvimento de pesquisas que seguiam uma perspectiva de análises do trabalho docente baseada nas críticas ao ensino metódico e às práticas pedagógicas ditas tradicionais que perduraram no período ditatorial.

As professoras, sobretudo das primeiras séries do Ensino Fundamental das escolas públicas, foram duramente criticadas, pela práticas pedagógicas por elas utilizadas para a realização de seu trabalho. Tais práticas foram consideradas autoritárias, reacionárias, produtoras de indivíduos subservientes, passivos e não reflexivos.

Algumas dessas críticas puderam ser lidas em livros e revistas escritas, na maioria das vezes, por pesquisadores e intelectuais da educação e que, de certa forma, tiraram conclusões precipitadas ao atribuírem às professoras a responsabilidade pelo fracasso do ensino inicial, acreditando ingenuamente na onipotência da teoria veiculada pela formação oficial como medida para sanar os graves problemas da sala de aula.

¹⁹⁶ Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 11/01/06 em sua residência.

¹⁹⁷ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 09/01/06 em sua residência.

¹⁹⁸ Walkiria Ubiracema Walter da Silva. Oficina de memória realizada no dia 16/05/06 na Escola Municipal Boa Vista.

Um destes trabalhos refere-se aos professores como

conservadores e conformistas, a serviço dos valores sócio-culturais mais retrógrados. Em geral os professores sequer se atualizam em suas especialidades e repetem, décadas seguidas, as baboseiras que decoraram no início de sua atividade docente.[...] O professor típico é um artesão que se repete, indefinidamente, na rotina secular. [...] Não há por trás da atividade docente, um corpo de conhecimentos científicos, como ocorre, por exemplo, em medicina e em engenharia. [...] As escolas não são locais de atividade (motora, verbal e intelectual), mas pequenos e sufocantes auditórios compartimentalizados, onde “oradores” fanhosos recitam, aos brados, textos decorados. [...] enquanto recitam, platéias cativas de alunos apáticos enervam-se, aguardando o sinal que suspende a verborragia magisterial. É compreensível que este “locutor”, descendente do lector medieval (que pode ser substituído, hoje, com vantagem, por um robô ou por um vídeo-teipe) não mereça respeito sócio-cultural da comunidade, desprestígio que determina o valor de sua remuneração. Seu salário miserável afasta do magistério os melhores elementos, produzindo-se a “seleção dos pésimos”.¹⁹⁹

Percebe-se na premissa desse autor a crença ingênua no cientificismo que associou os problemas do ensino e aprendizagem quase que unicamente à formação oficial da professora. Para ele, “não há por trás da atividade docente, um corpo de conhecimentos científicos” e por isso as professoras são “oradores fanhosos” que apenas reproduzem “textos decorados”.

É importante ressaltar que a atividade da professora não deve ser comparada com o trabalho no campo das ciências exatas e biológicas, pois a atividade docente nas escolas, sobretudo com crianças, acontece num terreno carregado de subjetividades, afetividades, ou seja, dimensões humanas que a objetividade cientificista não consegue apreender, racionalizar e traduzir em ações pedagógicas.

Afirmativas simplistas e análises superficiais sobre a prática docente, como as idéias contidas no fragmento do texto acima, contribuíram para disseminar e legitimar na sociedade dos anos 1990 a representação da professora como profissional desprovida de conhecimento científico-teórico, associada a um sujeito que não reflete sobre suas ações em sala de aula e por isso reproduz, de forma aleatória e alienada, técnicas incoerentes e equivocadas que contribuem apenas para a manutenção do ensino caótico e deteriorado. A condição de profissional incapaz justifica inclusive seu “salário miserável”, a falta de

¹⁹⁹ LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 39.

“respeito sócio-cultural da comunidade” e a perpetuação da “seleção dos péssimos” na carreira docente.

Nesta perspectiva, a qualidade do ensino dependia quase que exclusivamente da formação teórica que as professoras tivessem e de sua competência para aplicá-la na prática pedagógica. Em Uberlândia essa idéia também se fez presente e foi expressa nos jornais, periódicos e revistas que circularam pela rede municipal de ensino.

A revista de alfabetização produzida pela Prefeitura Municipal de Uberlândia em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia traduz a representação sobre as professoras e suas práticas de ensino que emergiu de calorosos debates e que circulou e talvez ainda circule na rede municipal, nas academias e em outros espaços sociais:

[...] é importante analisar a competência desse profissional ao estar trabalhando na sala de aula, muitas das vezes os professores transferem a culpa para o outro, pela falta de competência e preparação que os mesmos não possuem, fazendo-se de vítimas frente aos problemas de ensino. Apesar dos professores tentarem modificar a sua prática, [...] percebe-se ainda que há uma deficiência na formação desses profissionais, pelas posturas ambíguas e não raro contraditórias. [...] Mas o que na verdade existe é uma resistência por parte do professor de romper com o velho e aderir-se ao novo”.²⁰⁰

O fragmento do texto acima citado corresponde a um estudo em que a pesquisadora pretendia descobrir quais “os fatores que levam certos professores a utilizarem métodos equivocados de alfabetização”, e tais professores eram exatamente as professoras das séries iniciais. As possíveis respostas apontadas pela pesquisadora enquadraram a professora como incompetente, conservadora e desprovida de embasamento teórico, apesar de ela reconhecer no mesmo texto que

a metodologia utilizada para o levantamento e análise dos dados não foi o suficiente, ou seja, não alcançou o objetivo central, que era de entender o porquê dos educadores realizarem tal prática equivocada de alfabetização.²⁰¹

Nos parece que a pesquisadora concluiu seu estudo a partir de análises superficiais, baseando-se em suposições e “achismos”. No entanto, o artigo foi publicado numa revista

²⁰⁰ SILVA, Kênia Beatriz da. Quais são os fatores que levam certos professores a utilizarem métodos equivocados de alfabetização. **Revista de Alfabetização**, Uberlândia, n.1, p. 31/32, 2003.

²⁰¹ Ibid, p.33.

produzida pela Prefeitura Municipal de Uberlândia em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia o que atribui ao estudo um status cientificista. Ao circular nos espaços sociais, a tendência é a concepção de professora, divulgada em tal revista, assumir a noção de “verdade”.

Percebe-se que apesar das lutas, via sindicato, que as professoras travaram para combater a representação docente enquanto trabalho vocacional de mulher e atribuir-lhe outro significado relacionado à profissionalização e atividade que envolve um corpo de saberes, os estudos desenvolvidos colaboraram para reafirmar uma imagem acerca da professora que a desqualificava como profissional.

O estudo de Roseli A. Cação Fontana é importante para a compreensão das “faces documentadas cientificamente”²⁰² acerca das professoras “primárias” nesse período. Segundo Fontana, pesquisas educacionais, sobretudo no Brasil, foram marcadas pela crença na educação enquanto elemento de transformação social e a professora seria o agente que mediatizaria essa transformação²⁰³. Nesse sentido, os pesquisadores e intelectuais da educação “idealizaram” um tipo de professora que nomearam de “progressista”, o qual atuaria como “intelectual orgânico”²⁰⁴ na sala de aula, conscientizando e munindo os alunos dos conhecimentos necessários para a realização da mudança social.

A construção da professora “progressista” implicou a criação da imagem de outra professora, a que não trabalhava em prol da transformação, que foi qualificada de “liberal” ou “conservadora”. Esta professora estaria reproduzindo alienadamente a ordem social instituída. Com efeito, essa matriz estabeleceu a dicotomia entre as “boas docentes”, que buscavam a competência necessária para formar a consciência crítica dos alunos, e as “más docentes”, que permaneciam reproduzindo práticas de ensino “conservadoras”.

²⁰² FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003, p.17.

²⁰³ Estas pesquisas tiveram como matrizes teóricas “a Teoria Crítica, da qual um marco são os trabalhos de Henri Giroux (1986) e a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani (1984 e 1991). [...] A Teoria Crítica (ancorada nos pressupostos defendidos pela Escola de Frankfurt) destaca a conscientização (entendida como a compreensão crítica da situação real vivida pelo educando) e a resistência (entendida como manifestação dos elementos contra-hegemônicos e emancipadores presentes na cultura dos oprimidos) como constructos fundamentais à elaboração de uma pedagogia transformadora”. FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003. P.183.

²⁰⁴ Esta é uma expressão de Antônio Gramsci para se referir ao intelectual militante, que deveria atuar na sociedade como agente mobilizador e organizador das massas rumo à revolução socialista.

Desde o final da década de 1980, quando se descortinou a real situação em que se encontrava o ensino brasileiro, as críticas que mais se destacaram e ganharam ênfase nos programas governamentais, estavam relacionadas à formação normativa das professoras. Era preciso repensar os cursos de formação, oferecer formação continuada às professoras com a intenção de formar a professora “progressista”. Estas deveriam

apresentar-se como sujeitos conscientes de seu papel social, “devem ter” objetivos claros (conscientizar o educando possibilitando-lhe a apropriação do saber sistematizado como passos para sua emancipação) e “devem ter competência técnica” para conduzir sua ação na direção desses objetivos. Essa necessária competência crítica e racional é o que lhes permite uma ação ordenada e identificável em favor da transformação social.²⁰⁵

O próprio Secretário da Educação da rede municipal de ensino desse período, Nelson Bonilha, diz que “um dos maiores problemas vividos hoje pela educação em Uberlândia é o despreparo dos professores que são mal formados”²⁰⁶. Assim, a má formação das professoras é, na visão do Secretário, o “maior problema” da educação escolar de Uberlândia.

Enquanto os jornais expunham a visão dos administradores educacionais, enquanto pesquisas educacionais revelavam as deficiências da formação da professora e os debates acadêmicos salientavam a importância desta formação para a superação das mazelas educacionais, ia se consagrando socialmente a representação das professoras enquanto profissionais despreparadas, sem noções para lidar conscientemente com as questões que envolvem a sua atividade e, conseqüentemente, com o prestígio social cada vez mais descendente.

Ao olhar para o passado, descobre-se que essa representação que enquadra os profissionais do ensino como alheios ao conhecimento de seu trabalho não é recente; esteve presente no Brasil desde a fundação da escola pública e foi sempre usada pelos governantes como tentativa de culpar as docentes pelo fracasso escolar.

Luciano Mendes de Faria Filho salientou que “a entrada do Estado nos negócios da instrução significou também a produção da idéia de que o fracasso da escola e das políticas

²⁰⁵ FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003. P. 21.

²⁰⁶ Correio de Uberlândia. **Educação: uma cidade com quase noventa mil estudantes**. (fala de Nelson Bonilha – Sec. de Educação em entrevista dada ao Jornal Correio). Cadernos s do Centenário. Agosto, 1988. P. 6.

educacionais tem um único e grande responsável: o professor”²⁰⁷. Os discursos do Presidente da Província de Minas Gerais, Coronel Joaquim Camilo Teixeira da Motta, em 1862, e do presidente Manoel do Nascimento Machado Portella, em 1886, apud FILHO, 2003, apontam essa idéia:

Há muito se diz, e nós o temos experimentado – a escola é o mestre: naquela se reverberam todos os vícios e defeitos, como as virtudes e conhecimentos deste. E é esta incontestavelmente uma das mais profundas raízes do mal entre nós: o pessoal encarregado do magistério, especialmente na instrução primária, é em geral, ignorante e mal educado.²⁰⁸

(...) Para ajuizar do professorado, basta ler os últimos relatórios dos inspetores gerais. No ano de 1882, disse um: “confesso, com dor, mas forçoso é fazê-lo que o professorado da instrução primaria é em geral baldo da precisa habilitação”; No de 1885, disse outro: “o magistério primário acha-se entregue em sua quase totalidade a indivíduos semi-analfabetos.” E o atual inspetor torna saliente o estado “de atraso e de corrupção” em que se acha o professorado.²⁰⁹

É interessante observar que a idéia da qualidade da educação dependente exclusivamente da formação normativa das professoras já estava presente nos primórdios do ensino público. “Alguns presidentes e diretores de instrução acreditavam e afirmavam que o ensino só melhoraria com a criação de uma Escola Normal”²¹⁰.

Um século depois, na primeira metade do século XXI devemos reconhecer que a formação normativa das professoras avançou significativamente. Conforme foi apresentado aqui, mais da metade das professoras no espaço pesquisado possui pós-graduação. Entretanto, até que ponto alcançamos um ensino público de qualidade?

Gostaria de deixar claro que considero as teorias e a formação normativa importantes para a profissionalização docente, principalmente para que professoras possam refletir e (re)elaborar o seu trabalho. No entanto, ao discutir a crença desmesurada nesta formação e nas teorias educacionais, enquanto elemento onipotente capaz de solucionar os problemas que envolvem o ensinar e o aprender, pretendi chamar a atenção para outros fatores que estavam e ainda estão presentes no cotidiano escolar. Fatores estes que estão

²⁰⁷ FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Os professores e a profissão docente**. Veredas: formação superior de professores. MIRANDA, Glaura Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (Orgs.). Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação, 2003, p. 119.

²⁰⁸ Ibid, p. 120.

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ Ibid.

relacionados com a cultura, com a sensibilidade humana, com as condições de trabalho das professoras e com as políticas educacionais e sociais implementadas.

De fato, a representação das professoras enquanto sujeitos incompetentes, com formação deficiente, divulgada nas décadas de 1980 e 1990, provocou ações sociais acomodativas num momento em que se abriram brechas para conquistas de melhorias na educação pública. Considero esse período ímpar e oportuno, pois foi o momento em que se abriu um diálogo na sociedade sobre a melhoria do ensino público. Entretanto, o que ganhou destaque e foi considerado significativo nas políticas governamentais para a educação limitou-se à formação docente oficial.

A limitação dos debates “acabou servindo mais às práticas institucionais de avaliação [...] do que à discussão e ao re-conhecimento do processo de constituição, no trabalho, [...] dos próprios professores”²¹¹, quando

[...] Fomos apresentados – professores e professoras – como um grupo profissional marcado pelo ceticismo generalizado, pela recusa das obrigações e avaliações, pelo corporativismo, pela incompetência e descompromisso, oscilando entre a resistência à mudança. [...] Tais referências acabaram contribuindo para a imagem de uma categoria profissional inscrita na ordem social a partir do negativo: “sem competência técnica, sem consciência e compromisso políticos”, sem “identidade profissional”²¹².

Com efeito, após o Regime Militar, constatou-se que a formação docente foi negligenciada pelo sistema educativo, resultando num prejuízo enorme para a educação brasileira. Entretanto, este não foi o único problema do ensino, herdado do período ditatorial, pois outros fatores fundamentais para uma educação de qualidade – investimentos nas condições de trabalho, atualização de recursos pedagógicos, redução no número de alunos por sala, salário suficiente para que a professora não atuasse em dois turnos na sala de aula, apoio econômico e cultural à criança carente – também deveriam ter sido foco de pesquisas, colocados na sociedade para debates e estes passaram despercebidos ou foram encobertos pela ênfase na formação normativa docente.

Sem dúvida, esta limitação também corroborou para aprofundar ainda mais a desvalorização social da professora e para a permanência do quadro caótico da educação

²¹¹FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003. p.25.

²¹² Ibid.

brasileira. Como adverte Bourdieu²¹³, as representações fazem parte do real e comandam atos. Por meio de uma disputa mental, interesses e projetos de grupos particulares vão sendo concretizados ou excluídos na sociedade. Nesse sentido, a política que determina a estrutura educacional permaneceu a mesma, utilizando medidas paliativas e não ações eficazes para a resolução dos problemas que afligem o ensinar e o aprender na escola pública.

A expansão do ensino público em Uberlândia na década de 1990, na rede municipal assim como em todo o Brasil, não foi acompanhada de um questionamento social ou intelectual sobre as condições em que se realizava o ensino. Em outras palavras, a qualidade da ação educativa ficou inteiramente sob responsabilidade dos docentes, os quais necessitariam apenas de competência e de uma “boa formação” para oferecer um ótimo ensino aos alunos.

Com vistas à superação dos problemas da formação normativa, a Secretaria Municipal de Educação criou o CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, com a finalidade exclusiva de oferecer às professoras formação permanente. Promoveu também, principalmente na década de 1990, vários encontros e congressos²¹⁴ para os quais foram convidados intelectuais e pesquisadores da educação, para discutir teorias e métodos de ensino, juntamente com as professoras, sobretudo das séries iniciais.

Percebe-se que a ênfase na formação normativa foi fomentada pelo poder público municipal, enquanto as salas de aulas continuavam superlotadas, inclusive nas primeiras séries do ensino fundamental, com escassos recursos didáticos, precariedade no espaço físico, alunos carentes – muitas vezes até de alimentação – e professores mal remunerados que, por isto, necessitavam atuar em sala de aula em dois turnos diários.

Uma parte do trabalho docente que quase não aparece são as tarefas extra-escolares que consistem na elaboração de planos de aulas, preparação de materiais didáticos necessários, preparação de eventos realizados na escola, preenchimento de documentos

²¹³ BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p.107-132.

²¹⁴ Dentre estes se destacou o I Congresso dos Educadores de Minas realizado de 6 a 10 de julho de 1992, com o tema “a escola”. “O congresso ofereceu 50 cursos e seis palestras:[...] “A Escola Cidadã: uma aula sobre autonomia da escola” com Moacir Gadotti; “Compromisso político e a postura pedagógica do professor” com José Eustáquio Romão; “Avaliação” com Ana Maria Sul; “O uso do livro didático pelo professor” com Wanderley Ferreira da Costa; “Construtivismo e ação pedagógica” com Lino de Macedo, “Quem educa o cidadão?” Com Ester Buffa.

disciplinares e de controle da atividade docente, correções de tarefas, cadernos e avaliações. É preciso compreender que, diferentemente de muitas profissões, por exemplo, bancário, administrador e outras, que se formalizam somente no ambiente de trabalho, a profissão docente extrapola os espaços escolares e, nas séries iniciais se divide em três etapas:

Etapa da criação da aula: momento em que a professora faz o planejamento da aula, escolhe textos, elabora atividades, prepara as estratégias e vai à busca dos materiais didáticos necessários.

Etapa da concretização do que foi elaborado: momento em que a aula acontece na classe com a presença dos alunos.

Etapa de reflexão e avaliação do que foi materializado: Aqui é o momento de corrigir cadernos e avaliações. Ao executar essa atividade, as professoras também realizam o exercício de reflexão: o que deu certo, o que deu errado, quais os alunos assimilaram ou não o conteúdo e por quê, se é necessário ou não retomar a temática e, se for necessário quais serão as novas estratégias e os novos recursos.

É importante salientar que o sucesso de uma etapa depende extremamente da outra, como num ciclo em constante movimento. A *etapa da criação* é planejada conforme as particularidades observadas na *etapa da avaliação e reflexão*, enquanto a *etapa da concretização* ocorrerá de forma eficiente se tiver sido, na *etapa da criação*, elaborada de forma criteriosa. Portanto, a qualidade do ensino oferecido ao aluno nas séries iniciais depende inexoravelmente, da realização satisfatória destas três etapas; se isso não acontecer, a formação normativa pouco poderá contribuir para um ensino de qualidade.

O trabalho docente é conhecido apenas pela *etapa da concretização*, ou seja, o momento em que a aula acontece. Mas, para que este seja um momento de sucesso é imprescindível que a etapa anterior, *da criação*, tenha sido realizada de forma satisfatória, o que não acontece com as professoras da rede municipal de Uberlândia. Como já foi dito anteriormente, as professoras em 2007 vão dispor de 25% de sua carga horária, ou seja, serão asseguradas 5 horas semanais para realização das etapas de criação, avaliação e reflexão; o que é um tempo insuficiente, ainda mais se lembrarmos que além das atividades extraclasse, a professora deve reservar um tempo para se dedicar à formação normativa permanente.

Conclui-se que, para a educação nas séries iniciais avançar rumo a um ensino de qualidade, é necessário que as professoras tenham dedicação exclusiva a uma única escola e que trabalhem com alunos somente em um período e que o outro seja reservado para as *etapas da criação, da avaliação e reflexão* e para a formação normativa continuada. Esta é uma medida que implica, é claro, rever os salários recebidos pelas docentes, já que as mesmas atuam em dois períodos, geralmente em escolas diferentes, em função do salário insuficiente para o sustento da família.

Essa situação que obriga a professora a dar aulas em dois turnos para turmas diferentes de alunos, compromete profundamente a qualidade do ensino, visto que o resultado positivo da aula depende das outras etapas apresentadas. Assim, a dedicação exclusiva da professora a uma única escola, com jornada de 40 horas semanais, ministrando aulas a apenas uma turma é, de fato, uma condição para que o ensino nas séries iniciais possa alcançar a qualidade que todos almejam.

Essa é uma questão que passou despercebida ou foi colocada em segundo plano nas discussões sobre a educação, no final da década de 1980 e durante a década de 1990, e foi totalmente ignorada pelos representantes do poder, sendo que os governantes não cogitaram em hipótese alguma a possibilidade de viabilizar a dedicação exclusiva às professoras das primeiras séries do ensino fundamental. Assim, torna-se imperiosa a reflexão: qual foi de fato o objetivo político das ações governamentais, ao priorizar e limitar as políticas educacionais à formação normativa docente?

É preciso esclarecer que as medidas materiais poderiam elevar a qualidade do ensino. No entanto, há outros elementos que interferem nas formas de ensinar e que estão relacionados à idiosincrasia, à sensibilidade, aos sentimentos e às emoções da professora, e estes serão assuntos discutidos nos próximos itens.

2.2 – Ressentimentos

Recentemente alguns historiadores têm assumido o desafio de enfrentar a discussão sobre a relação entre a história e os sentimentos, salientando a influência dos sentimentos no percurso da história²¹⁵. Afirmar que os sentimentos impulsionam ações individuais e coletivas é considerar, nas reflexões históricas, o homem em sua totalidade, ou seja, não só a razão, mas também os afetos, os ódios, os rancores e ressentimentos como elementos que determinam decisões e ações políticas que atingem profundamente os grupos em sociedade.

Pierre Ansart muito tem contribuído com os debates sobre o efeito dos sentimentos na história. Assim diz ele:

É preciso considerar os rancores, as invejas, os desejos de vingança e os fantasmas da morte [...]. Evocar a parte sombria, inquietante e freqüentemente terrificante da história. [...] Devemos igualmente nos esforçar para compreendê-los e, se possível, explicá-los. [...] Dificilmente se pode aceitar a hipótese de que um sentimento [...] não tenha conseqüências nem manifestações nas condutas dos indivíduos.²¹⁶

O autor também chama a atenção para a “necessidade de compreender e explicar como o ressentimento se manifesta, a quais comportamentos serve de fonte e que atitudes e condutas inspira”²¹⁷. Considerando o ressentimento como algo que se exprime nas ações e relações humanas e como um sentimento motivador e criador de situações de conflitos, busquei atentar-me, nos relatos das professoras, para os sentimentos que influem nesta profissão e nas práticas do ensinar.

Quando ainda procurava professoras que aceitassem participar da pesquisa, encontrei muitas que me disseram: “mas a sua pesquisa é como as outras que criticam, criticam as atitudes das professoras e não apresentam uma sugestão válida para melhorar? Porque nós já estamos cansadas disso, se for assim não vou te dar entrevista não”. Essas falas apareceram em conversas informais, no início da pesquisa, quando ainda estava

²¹⁵ Um dos trabalhos dessa natureza foi sintetizado no livro *Sobre a Humilhação: sentimentos, gestos, palavras* organizado por Izabel Marson e Márcia Naxara, Uberlândia, EDUFU, 2005. O livro consiste em uma coletânea de textos que procuram “adentrar os significados das emoções e das paixões na política, não somente em eventos circunstanciais e circunscritos, mas como formas constitutivas e fortemente presentes nas manifestações culturais e políticas ao longo da história” (p.9).

²¹⁶ ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. **Memória e (res)sentimentos: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, Edunicamp, no prelo, p.15, 16 e 21.

²¹⁷ Ibid. p.21.

selecionando as professoras que participariam da pesquisa. Inicialmente conversei com várias professoras, algumas se recusaram a participar por receio de se exporem, outras concordaram e se mostraram entusiasmadas com a pesquisa. No entanto, entre as que recusaram e entre as que aceitaram a participação no estudo, foram muitas as que reforçaram essa fala da citação. Mesmo que às vezes dissessem em tom de brincadeira.

Na época não compreendia muito bem por que elas me diziam aquilo e aparentemente mostravam-se indispostas a conversar comigo. No entanto, as leituras acerca dos sentimentos na história me fizeram perceber que a fala acima está carregada de ressentimento contra os pesquisadores da academia e contra os textos academicistas²¹⁸ sobre o trabalho da professora, nos quais elas não se reconheceram, e que, por meio dos quais se sentiram acusadas de desempenhar sua função de forma inadequada. Fontana consegue expressar o sentimento das professoras diante das pesquisas acadêmicas realizadas principalmente nas décadas de 1980 e 1990:

Nós nos defrontávamos com estudos empíricos que, tendo como parâmetro o professor progressista e o professor liberal delineados, estabeleciam comparações entre esses perfis e o trabalho cotidiano observado, apagando, na e pela comparação, os processos pelos quais estávamos efetivamente nos constituindo, em favor do como deveríamos ser. [...] Para apontar ajustes necessários a um trabalho docente “politicamente correto”, esses estudos apresentavam, [...] propostas metodológicas genéricas e de caráter normativo, carregadas de “deve ser” e de “é necessário” [...]. A sensação em muitas de nós era a de estranhamento, vagando entre dois modelos idealizados, apresentados como mutuamente excludentes [...]. Na análise complexa e refinada da constituição social das relações escolarizadas, ancorada em macro-conceitos como poder, opressão, autoridade, Estado, luta de classes, alienação etc., [...] nem sempre nos reconhecíamos. Também não reconhecíamos naquelas análises os embates e as contradições, a dinâmica e a diversidade por nós vividas nas situações imediatas e cotidianas de sala de aula. [...] Outro resultado desses modos de dizer “o ser professor” foi a reafirmação de nossa inadequabilidade às propostas pedagógicas derivadas das teorias educacionais de cunho progressistas.

O estranhamento das professoras em relação aos estudos acadêmicos, com certeza, contribuiu para que elas se posicionassem com desconfiança frente a esta pesquisa, procurando se proteger das críticas academicistas, eximindo-se de participação em pesquisas cujo objeto é a sua profissão.

²¹⁸ Discuto alguns fragmentos desses textos no capítulo I.

Ao sentar diante das professoras para ouvi-las, percebe-se de imediato a necessidade e a vontade que elas têm de falar a respeito das questões que envolvem o seu trabalho. A angústia e a revolta foram sentimentos que todas as entrevistadas expressaram em suas falas e deixaram transparecer em suas faces, gestos e tom de voz:

Sinto que muita responsabilidade nos jogam nas costas, coisas que não dependem de nós, e se nós formos olhar para o contexto nós desistimos. Somos a todo momento desestimuladas a trabalhar. O que nós vemos quando estamos na faculdade, quando ouvimos os professores, quando lemos os teóricos, quando vamos a palestras, nos cursos de formação continuada, quando ouvimos os programas de televisão e que você pensa, volta a atenção para a sala de aula, você vê a grande dificuldade que nós enfrentamos, você vê a grande diferença entre o que se fala e a prática diária e, muitas vezes, quando nós vemos os nossos políticos falando das políticas públicas educacionais, de programas educacionais, nós vemos quanta hipocrisia, quanta mentira, quanta dicotomia, quanta inverdade. Fala-se muito que o professor tem que buscar uma formação continuada, fala-se muito que o professor tem que buscar conhecimento, que tem que estudar uma vida inteira e tem sim, criam-se programas e programas, lançam-se projetos vindos do governo, mas eles se esquecem de um fator primordial e essencial: esqueceram de investir no professor que está dentro da sala de aula. E jogam em cima das nossas costas uma grande responsabilidade social que na verdade não é nossa. [...] Hoje nós temos um respaldo muito pequeno das famílias, apoio muito pouco das famílias [...] omissão da família. A família acha que a escola tem que dar conta de tudo: é aquela visão paternalista da escola. A escola tem deixado de cumprir a função de ensinar conhecimentos, gastamos muito tempo em trabalhar regras de educação de berço que essa criança teria que trazer de casa e muitas vezes nós estamos despreparadas para isso. [...] A sensação que a gente tem é que eles estão tirando da própria responsabilidade deles, dos pais e das instâncias maiores, a própria responsabilidade, e jogando para nós, como se a educação nesse país tivesse sob nossa única, inteira e total responsabilidade.²¹⁹

Para a compreensão do significado do relato de Ilzete, acima descrito, é necessária uma análise de conjunto que considere os elementos destacados por Portelli, inscritos na linguagem, nas suas múltiplas dimensões, quais sejam: entonação de voz, gesticulação

velocidade da narração, isto é, na proporção entre a duração dos eventos descritos e a duração da narração. Um informante pode relatar em poucas palavras experiências que duraram longo tempo ou discorrer minuciosamente sobre breves episódios. Estas oscilações são significativas, [...] ritmos e pausas, [...] o comprimento da pausa tem uma importante função no entendimento do significado do discurso. [...] Esses

²¹⁹ Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/2005 em sua residência.

traços [...] acentuam o conteúdo emocional, [...] revelam as emoções do narrador, sua participação na história e a forma pela qual a história o afetou. [...] Abolindo estes, tornamos insípido o conteúdo emocional do discurso inclinado para a equanimidade e objetividade do documento escrito.²²⁰

Além disso, é necessário entender as características da linguagem associadas aos aspectos políticos, culturais e emocionais. Num primeiro momento, a fala da professora Ilzete poderia ser interpretada como lamúrias e/ou lamentações ou até como discurso pretensioso que justificaria as falhas das professoras na condução do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, esta seria uma crítica baseada no senso comum, visto que a profissão de ensinar se realiza no bojo de questões políticas, sociais e culturais, envolvendo, inclusive, a sensibilidade humana.

A forma como a professora fez o seu relato foi significativa, por estar carregada de emoções. À medida que falava manteve um tom de voz alto e firme, gesticulando (batendo nas costas) e muitas vezes repetindo a seguinte frase: “jogam em cima das nossas costas uma grande responsabilidade que na verdade não é nossa”. A repetição dessa expressão, os gestos emotivos, e o tom de voz altivo e intrépido exteriorizam um sentimento de revolta individual, também, experimentado pelas demais professoras diante da política de desvalorização do trabalho docente e das condições em que ocorre o ensino nas séries iniciais.

O ressentimento que acomete as professoras advém de uma política governamental historicamente marcada pelo descaso com a escola pública e com os profissionais do ensino. Com efeito, a escola pública no Brasil, desde a sua criação – que aconteceu logo após a implantação da República – foi investida de um significado político. Lílian do Valle indica que a escola pública

nasce no seio de toda uma reelaboração da sociedade, como um desdobramento específico da atividade política que se vai consolidando. [...] Surge no interior da prática política como uma necessidade eminentemente ligada à concepção e à gestão da res/pública, da criação da nação e de seus cidadãos.²²¹

²²⁰ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, n.14, fev. 1997, p. 28/29.

²²¹ VALLE, Lílian do. A escola imaginária. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997, p.41.

A escola pública surge imbuída por um ideal republicano que a via como espaço que formaria o “novo” homem, em outras palavras, que faria a transformação do homem em cidadão. O cidadão seria um indivíduo capaz de decidir racionalmente, lançar-se em novas conquistas, desenvolver suas potencialidades cognitivas, já que a escola o faria desprendido de mitos, de concepções e dogmas religiosos que cerceavam o crescimento intelectual do ser humano.

Os conceitos de nação, cidadania, vinculada à nacionalidade, civilidade, se transformaram em representações que sustentariam a ordem republicana e trariam o “progresso”. Assim, a elite política republicana atribuía à instituição escolar, e claro, aos professores, o papel de propagar, difundir tais representações, convencendo os alunos dos novos valores que emergiam a partir da nova ordem política social. O sucesso da República, indubitavelmente, dependeria de uma adesão do povo ao projeto político em curso. Dessa forma,

Tentava-se instalar, através da escola, uma lógica, um sistema de representações, um conjunto de hábitos cujo caráter pretensamente universal outorgava à instituição escolar a possibilidade de legitimar só uma bagagem cultural e deslegitimar outras [...] impedindo o crescimento de culturas que se achavam distanciadas dessa lógica e na tentativa de padronizar os sujeitos que transitavam pela instituição escolar – exigência necessária para o modelo de desenvolvimento que marcou a época.²²²

De fato, a construção de uma identidade nacional com base no sentimento de nacionalidade foi uma das medidas que garantiram sustentáculo mental aos projetos políticos implantados naquele momento e a escola pública foi uma instituição que muito colaborou no processo de adesão à tal identidade. Portanto, percebe-se que a escola pública não surge com a preocupação cognitiva do povo, no sentido de formar uma nação de sujeitos críticos, capazes de avançar intelectualmente em todos os ramos do conhecimento, mas com o objetivo de propagar uma dada concepção de mundo, que naquela época foi a República e a identidade nacional. Isso explica por que a escola pública já surge com uma estrutura precária, e com professores mal remunerados.

²²² RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2.000, p. 176.

Não vou aqui me deter em interrogações a respeito de oposições que tenham surgido, seja na escola ou na sociedade a partir dos sujeitos sociais que vivenciaram aquele tempo e o projeto social republicano. Para isso, seria necessária outra pesquisa, com outros objetivos e novas fontes. A discussão acima apresentada pretendeu apenas situar o universo mental e ideológico em que se deu a criação da escola pública, atentando para o fato de que ela surgiu com o objetivo político de formar o cidadão adequado à ordem republicana e não para a formação dos sujeitos em todas as dimensões cognitivas.

Quase um século depois, o universo político é completamente diferente. Transformações significativas ocorreram no campo social, econômico e cultural. Novos atores estão presentes no cenário político do país e, no entanto, como verificaremos a seguir, permanece na elite política a representação da escola enquanto espaço de formação do sujeito ideal e adequado para a sociedade em curso.

À medida que a sociedade capitalista avançou as formas de produção, por meio de equipamentos cada vez mais complexos em tecnologia, uma mudança nas estruturas mentais também foi sendo operada. Esse processo verifica-se mais acentuadamente na sociedade contemporânea, em que a produção conseguiu alcançar os mais altos índices, levando a um reordenamento das relações humanas, baseado em novos valores, em novos princípios éticos e morais.

A inaudita forma de produzir necessitou de uma política aberta no plano econômico para que as mercadorias fossem absorvidas por novos mercados. O neoliberalismo foi a resposta encontrada pelos grandes capitalistas e produtores para o escoamento dos objetos produzidos, evitando-se assim as crises de superprodução do capitalismo.²²³ Entretanto, o êxito dessa política dependeria de alterações no campo cultural dos comportamentos, dos valores, nas palavras de Cornélius Castoriadis²²⁴, no plano “simbólico” e conseqüentemente no “imaginário social”. Além das transformações no campo das simbologias coletivas, outro fator foi importante: a capacitação dos trabalhadores para atuarem frente às novas demandas da produção que se assentavam cada vez mais na tecnologia.

²²³ GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

²²⁴ CASTORIADIS, Cornelius. A instituição e o Imaginário. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.139-197.

Analisando o Plano Decenal para a educação brasileira, elaborado na década de 1990, percebe-se que a escola representa, para as autoridades políticas desse tempo, um *locus* fértil para a operação de tais transformações necessárias à nova forma de produzir em curso. Assim como esta instituição representava para a elite política do final do século XIX, uma instituição formadora dos valores da pátria e da identidade nacional, visando ao sucesso da República, a escola no período contemporâneo significa, para aqueles que detêm o poder, o local formador de sujeitos adequados à sociedade de consumo. Logo, dispensa investimentos para a melhoria da estrutura material, das condições em que ocorre o ensino, assim como dos salários daqueles que se dedicam à educação, visto que, para alcançar o objetivo de adequação dos sujeitos à sociedade de consumo não é necessária a transformação nas estruturas do ensino, deve-se apenas propiciar a todos o acesso a ele.

O Plano Decenal de Educação para Todos surgiu no bojo das reformas educacionais brasileira ocorridas na década de 1990, propondo “metas” para o ensino público nacional nos próximos dez anos, sob o discurso de “instrumento-guia na luta pela recuperação da educação básica do país, [...] para a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério”²²⁵. No entanto, após dez anos de sua elaboração, constatamos que não houve investimento voltado para a superação dos principais problemas que atingem o ensino público, nem tão pouco aconteceu a valorização do magistério. E esta é uma situação que causa nas professoras desconforto, desilusão com a profissão e desesperança para com as promessas políticas de melhorias no campo da educação.

Analisando este plano para a educação, é possível perceber o paradoxo que o constitui. Apesar de afirmar a necessidade de “garantir não somente vaga para todos, mas também, ensino de qualidade”²²⁶, sugere que “o objetivo mais amplo é assegurar, [...] as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea.”²²⁷

Não se alcança a qualidade na educação escolar “assegurando conteúdos mínimos de aprendizagem”, mas lançando propostas de ensino que não restrinjam as potencialidades

²²⁵ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Aos professores e dirigentes escolares. Relator: Ministro Murílio de Avelar Hingel. Brasília, maio de 1994. **Plano Decenal de Educação para Todos**, Brasília: MEC, 1993, p. 3.

²²⁶ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. A escola e o Plano Decenal. **Plano Decenal de Educação para Todos**, Brasília: MEC, 1993, p.7.

²²⁷ Ibid, p.12 e 13.

e habilidades do aluno a “necessidades elementares da vida contemporânea” e para isso é imprescindível oferecer a ele o máximo em termos do conhecimento, assim como condições sociais ideais para que ele possa cognitivamente assimilar, (re)interpretar e (re)significar as informações recebidas em sala de aula.

Nesse sentido, tornam-se claras as intenções do Plano Decenal de Educação: “formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas.”²²⁸ É importante salientar que o conceito de cidadão nesta acepção difere do conceito de cidadão que a escola republicana esforçou-se para formar no início do século XX. O conceito de cidadão naquele período esteve relacionado aos direitos humanos; logo, o Estado deveria responsabilizar-se em oferecer à população as condições para o exercício da cidadania, isto é, o Estado deveria assegurar direitos sociais tais como, educação, saúde, emprego, moradia etc, diferentemente da sociedade contemporânea na qual o termo cidadão assume o significado de “agente econômico, [...] um trabalhador produtor de lucros e um ente consumista.”²²⁹

Conforme as análises de Gentili a política neoliberal

questiona a própria noção de direito e a concepção de igualdade que serve (ao menos teoricamente) como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas. [...] Para os neoliberais a democracia [...] é simplesmente, um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado.²³⁰

Portanto, estamos presenciando na sociedade a conversão dos direitos sociais em mercadoria²³¹, sendo que o consumidor/cidadão pode adquiri-lo num amplo mercado, dependendo apenas de seu esforço e de sua competência individual para o trabalho. À escola e às professoras cabe formar este “cidadão moderno”. “Sob novos valores e

²²⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. A escola e o Plano Decenal. **Plano Decenal de Educação para Todos**, Brasília: MEC, 1993, p.11. (136p).

²²⁹ RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2.000, p. 181.

²³⁰ GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p.19 e 20.

²³¹ Na esfera educacional, isso pode ser verificado no amplo mercado das escolas particulares que oferece diversas mercadorias (ensino) para os consumidores.

perspectivas”, os sujeitos estarão prontos para se inserirem na sociedade de consumo. Para cumprir esse objetivo, de fato, não são necessários investimentos visando à melhoria das condições para o ensino, basta apenas atualizar a formação das professoras; em outras palavras, capacitá-las com competências para que sejam capazes de formar o sujeito da “pós-modernidade”.

É nessa conjuntura da educação nacional que se insere a educação municipal. Nesse sentido, as políticas públicas municipais voltadas para a educação não se diferenciaram muito da orientação nacional, aqui discutida. Assim, nas últimas décadas, a rede municipal de Uberlândia construiu escolas, possibilitou o acesso das classes populares ao Ensino Fundamental, propiciou momentos de formação docente (congressos, encontros, oficinas, cursos). No entanto, manteve uma organização estrutural escolar²³² deficiente.

O ressentimento político vivenciado pelas professoras sobrevém desta política governamental para a educação que atua jogando com dois elementos simultâneos: o descaso com a educação pública e, ao mesmo tempo, a divulgação distorcida das reais condições em que ocorre o ensino. Isso pode ser percebido no fragmento abaixo

O que nós vemos quando estamos na faculdade, quando ouvimos os professores, quando lemos os teóricos, quando vamos a palestras, nos cursos de formação continuada, quando ouvimos os programas de televisão e que você pensa, volta a atenção para a sala de aula, você vê a grande dificuldade que nós enfrentamos, você vê a grande diferença entre o que se fala e a prática diária e, muitas vezes, quando nós vemos os nossos políticos falando das políticas públicas educacionais, de programas educacionais, nós vemos quanta hipocrisia, quanta mentira, quanta dicotomia, quanta inverdade.²³³

O avanço na formação normativa das professoras na última década contribuiu para que elas percebessem que é possível implementar outra forma de ensinar, baseada em práticas emancipatórias do educando. No entanto, sentem as deficiências e as dificuldades dessa forma de ensinar e aprender, em uma escola marcada pelo abandono político. Por outro lado, as propagandas governamentais, constantemente, apresentam imagens de escolas públicas sem problemas, nas quais alunos e professores desenvolvem atividades educativas de forma alegre, prazerosa e satisfatória.

²³² O conceito de organização estrutural escolar é aqui entendido como as condições em que é realizado o ensino público no Brasil, ou seja, os recursos didáticos disponíveis às professoras, o espaço físico, a quantidade de alunos por classe, a jornada de trabalho da professora e o salário pago a elas.

²³³ Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/2005 em sua residência.

De fato, as imagens apresentadas pelas propagandas governamentais na mídia pretendem distorcer a real situação em que se encontra o ensino público e ainda manipular a opinião da sociedade em benefício próprio para a consolidação de projetos políticos hegemônicos. Nota-se que esta não é uma questão que passa despercebida pelas professoras,

Quando você analisa o sistema neoliberal, você vê que isso é resultado da política neoliberal, que coloca um véu aí, uma cortina, uma coisa assim para enganar a sociedade e até os pais dos alunos [...] que acabam achando que nós professores temos que realmente dar conta de tudo. Então, esse sistema neoliberal quer convencer a todo custo que o problema é da escola, que a educação de qualidade é para todos. Isso é uma mentira, que lançar políticas públicas, entre aspas, políticas que lançam propagandas na televisão para enganar a grande maioria da população que não tem acesso ao conhecimento e convence a população de todas as formas [...] que a escola, a professora, tem que dar conta daquela criança. Nós não temos um psico-pedagogo na escola, o ideal seria ter, nós não temos apoio porque o pedagogo tem que desmembrar em orientador e supervisor e não dá conta. [...] ²³⁴

Romilda também expressa ressentimento político ao mostrar sua insatisfação profissional:

Ah! Eu ultimamente não tenho muita satisfação não. [...] A profissão está super desvalorizada, falar que é professor hoje, o pessoal fica com dó: Nossa você é professora. Professora hoje em dia não é nada né. Eu acho que para a gente ter satisfação precisava ter um salário um pouco melhor, precisava de uma estrutura bem melhor, precisava ter uma mudança. Porque eles cobram muito da gente. O professor tem que mudar, o professor tem que ser multiplicador, tem que ser um professor que tenha todos os conhecimentos, mas eles não dão oportunidade para isso. ²³⁵

O ressentimento político vivenciado pelas professoras das séries iniciais, muitas vezes não é perceptível à sociedade e se manifesta, de forma implícita, no burburinho do cotidiano escolar, nas pequenas atitudes de apatia e desânimo das professoras frente às demandas da sala de aula. Entretanto, esse ressentimento se torna explícito publicamente em manifestações políticas de paralisações das aulas e em greves, como a que ocorreu em 2004 na rede municipal de ensino.

²³⁴ Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/2005 em sua residência.

²³⁵ Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada no dia 15/08/2006 em sua residência.

Outra forma de ressentimento, percebida na fala da professora Ilzete, está relacionada à postura dos pais dos alunos que, em muitos casos, se mantêm “omissos” quanto à educação escolar dos filhos e até mesmo à “educação de berço”, entendida por ela como “regras” necessárias ao convívio social. Aqui percebo que há um embate de valores que se conflitam numa cultura em transformação como a que está sendo contemporaneamente vivenciada.

As professoras entrevistadas possuem idade entre 37 e 52 anos, sendo assim, podemos dizer que vivenciaram uma infância num tempo em que os valores sociais e morais estavam assentados numa cultura infantil rígida, que reservava às crianças uma liberdade restrita e deixava claro o lugar que elas ocupavam, assim como o seu papel na sociedade – respeito aos adultos e obediência. Estes eram valores que os pais daquela época consideravam fundamentais, principalmente, quando a criança estava à frente de uma professora, pois educar – no sentido de ensinar regras sociais – era uma função obrigatória dos pais. Neste sentido, os pais e as mães se esforçavam para que seus filhos demonstrassem socialmente, sobretudo em sala de aula, educação, respeito e submissão, já que os atos de rebeldia podiam ser interpretados como incapacidade deles para educar seus filhos.

Essa foi uma época em que os papéis sociais estavam claramente definidos. Todos conheciam sua função social e o que significava ser homem, mulher, criança, pai e mãe. O papel social dos sujeitos era realimentado por um conjunto de representações simbólicas com fortes influências nas formas de pensar e agir socialmente. As representações simbólicas se expressavam em princípios morais como o que Castoriadis ressalta : “o famoso princípio: ‘o lugar da mulher é no lar’ [...] definia um papel para a mulher: [...] uma mulher sabia o que devia fazer: ficar em casa, cuidar dela”²³⁶ e acrescento, cuidar dos filhos. “Da mesma forma, o homem sabia que tinha que manter a família, exercer a autoridade, etc.”²³⁷

Entretanto, as últimas décadas vivenciaram um processo de esfacelamento destes e de outros valores que regiam a vida em sociedade. De acordo com Castoriadis, esse

²³⁶ CASTORIADIS, Cornelius. A ascensão da insignificância. **As encruzilhadas do labirinto IV**. Trad. Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 107.

²³⁷ Ibid.

esfacelamento tem provocado uma “crise geral e profunda na sociedade”²³⁸ que deixa “os cidadãos sem bússula”²³⁹. Essa crise é entendida por ele como

uma fase de decomposição que pode ser vista, sobretudo, no desaparecimento das significações, no desaparecimento quase completo dos valores. [...] Ninguém sabe mais hoje o que significa ser cidadão; mas ninguém sabe nem mesmo o que significa ser um homem ou uma mulher. Os papéis sexuais dissolveram-se, não se sabe mais em que consistem. [...] O mesmo ocorre com as relações entre pais e filhos: ninguém sabe hoje o que significa ser mãe ou pai.²⁴⁰

A crise do significado de ser pai ou mãe ou até o sentido de família, enquanto instituição responsável pelo ensino das regras de convivência aparece na fala da mãe de um aluno da Escola Municipal Boa Vista:

Antigamente não tinha (...) que nem hoje em cada dez casal, sete é separado [...] como se diz, o menino não tem pai e nem mãe, mora com os avós, entendeu.[...] A maioria mora, por exemplo, com a mãe ou com a avó, não recebe uma educação do que é certo e do que é errado chega na escola faz de tudo, a professora não dá conta de educar e ensinar, é muito difícil.²⁴¹

Com efeito, o sentido e a função de ser pai e mãe, assim como a noção de família, alterou-se profundamente, sobretudo no limiar do século XXI. O triunfo da hegemonia neoliberal exacerbou a cultura de consumo, que restringiu cada vez mais o papel dos pais à função de provedores das necessidades materiais e de realizadores dos desejos dos filhos quanto ao acesso a bens de consumo. Por outro lado, a duração dos relacionamentos afetivos acompanha a rapidez com que são descartados os artefatos no mercado da moda, caracterizando os laços familiares, principalmente entre marido e mulher, como algo efêmero.

A “educação de berço”, aqui entendida como as regras necessárias para o convívio e a ética no relacionar com o outro, que antes era de responsabilidade da família, e que foi o universo social em que se formaram as professoras entrevistadas nesta pesquisa, tem sido relegada à escola, sob responsabilidade da professora das séries iniciais, que enfrenta sérios

²³⁸ CASTORIADIS, Cornelius. A ascensão da insignificância. **As encruzilhadas do labirinto IV**. Trad. Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 100.

²³⁹ Ibid, p. 106.

²⁴⁰ Ibid, p. 105 e 107.

²⁴¹ S. N. S. Entrevista realizada no dia 07/09/2005 em sua residência, no bairro Tocantins.

dilemas em sala de aula, por entender que é uma atribuição dos pais e porque o valor ético dessas regras também se encontra em decomposição. Isto é, as noções de justiça, respeito e ética nos relacionamentos estão perdendo o seu valor simbolicamente compartilhado e isso aparece em diversas atitudes dos alunos.

A omissão na educação escolar dos filhos, no ensinamento de regras de convivência, assim como a delegação dessa função à professora, indicam uma transformação na sociedade contemporânea nas formas de entender o que é ser pai, o que é ser mãe e o que é ser professora de crianças, seres em processo de formação ética e moral. Se antes esses papéis estavam claramente definidos – pais cuidam da “educação de berço” e professoras da educação do conhecimento – hoje muitos pais estão, nas palavras de Castoriadis, “sem bússula” quanto à forma de encaminhar a educação de seus filhos, enquanto que a professora, contra a sua vontade, tem realizado essa função.

A imprecisão e a dúvida dos pais e responsáveis quanto ao caminho e às formas de conduzir a “educação de berço” dos filhos os levam a entender a escola como espaço de formação que deve extrapolar o ensino dos conteúdos disciplinares, e que deve ministrar às crianças princípios morais que as orientem na vida, afastando-as das drogas e dos crimes. Essa expectativa quanto à escola aparece na fala da avó de um aluno, pelo qual é responsável:

Dizem que já vai de casa o ensinamento de berço, a gente já tem que ensinar em casa a criança, mas eu acho importante as escolas para ensinar outras coisas que a gente não dá conta. Igual ele mora comigo, a mãe dele trabalha, então tem que na escola ensinar assim algumas coisas, [...] falar sobre drogas, assim não fumar, e outras coisas também que são importantes para a criança, ter educação²⁴².

Percebe-se na frase “ensinar outras coisas que a gente não dá conta”, a insegurança daqueles que cuidam das crianças no que se refere à “educação de berço”. Dessa forma, muitos pais ou responsáveis pelo aluno transferem essa responsabilidade para a escola, ficando essa tarefa a cargo da professora, já que na escola, é ela quem se relaciona diretamente com as crianças. Nóvoa salienta que

ao longo do século XX, as concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância foram-se misturando com “ideologias de

²⁴² F. L. S. Entrevista realizada no dia 07/09/2006 em sua residência, no bairro Tocantins.

salvação”, alimentando a ilusão da escola como lugar de “redenção pessoal” e de “regeneração social”. Simultaneamente, a demissão das famílias [...] das suas funções educativas e culturais ia transferindo para as escolas um excesso de missões. Para além do “currículo tradicional” [...] foram acrescentando um conjunto interminável de programas sociais, culturais e assistenciais: educação sexual, combate à droga e à violência, educação ambiental e ecológica, formação para as novas tecnologias, [...] educação para a cidadania.²⁴³

Nóvoa, ao abordar o processo que ampliou as funções da escola e conseqüentemente das professoras, chama a atenção para a “ausência da sociedade” na educação escolar, e que, “paradoxalmente, projecta sobre os professores expectativas e missões que jamais poderão cumprir”.²⁴⁴

As professoras, por sua vez, interpretam a ausência dos pais e o “não dá conta” como irresponsabilidade e descompromisso deles com as suas obrigações de educar e acompanhar a vida escolar dos filhos. Isso é percebido no relato da Professora Maria de Fátima:

Os pais hoje em dia estão terríveis, meu Deus, eles não querem filhos não. Os pais dos meus alunos não querem filhos não. Eu tenho vinte e cinco alunos, nas reuniões são cinco, seis pais. Eles vão muito lá é para brigar, xingar... Sumiu a borracha do menino, o lápis, mas não ajudam o menino. Tarefa de casa? Tenho três, quatro alunos que fazem. Então você não tem o pai para nada, se você chama eles: ou ele diz que o menino é muito novo e que ainda não é época dele aprender ou o contrário diz: não dou conta do meu filho. E fica nisso. Para te dizer a verdade chamar pais piora a situação. Eu não chamo mais pais, eu não quero saber dos pais, porque tem piorado a situação. Tem aquele que espanca, se você reclama do menino, chega em casa ele espanca e o outro é indiferente, o que você fala entra em um ouvido e sai no outro. Então, para que chamar o pai? Eu chamo só uma vez para conhecer o pai ou a mãe e para saber se posso contar com ele ou não. Numa sala como a que estou esse ano, posso contar com quatro, cinco pais, o resto não posso contar”.²⁴⁵

Percebe-se que a transformação do ser pai e ser mãe tem causado um conflito entre professoras e pais, já que as primeiras interpretam a omissão dos pais como o abandono dos filhos e como tentativa desses eximirem das responsabilidades enquanto progenitores, transferindo a elas uma função que não consideram sua. Como diz Ilzete: “jogam nas nossas costas uma responsabilidade que não é nossa”. Esse conflito tem causado nas

²⁴³ NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002, p. 15.

²⁴⁴ Ibid.

²⁴⁵ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada em sua residência no dia 29/10/2005.

professoras ressentimento em relação aos pais dos alunos, o qual foi expresso na fala da professora Maria Aparecida:

É meio complicado isso aí. Você tem duas versões, às vezes eu me sinto assim otimamente bem. Outras vezes já sinto assim uma discriminação, um pouco caso dos pais. Os pais, hoje em dia, eles vêem o professor assim, como se fosse um empregado, uma babá deles, levam os filhos e deixam lá depositados. Então, quer dizer, a professora, ela tem que ser tudo. Para os pais é assim: qualquer coisinha assim, até a questão do material do filho que falta na escola [...] você se vira, aí então é complicado. E assim, a maioria dos pais olha a gente assim como se a gente não soubesse muita coisa. O filho está ali entregue, você tem que fazer milagre, se você não fizer o milagre em todos os aspectos, você não tem aquele valor, você não é professora, você está ali por estar.²⁴⁶

Percebe-se neste relato, o ressentimento da professora por seu trabalho não ser compreendido e reconhecido pelos pais dos alunos – “Os pais, hoje em dia, eles vêem o professor assim, como se fosse um empregado, uma babá deles [...] como se a gente não soubesse muita coisa” – e, ao mesmo tempo, fica claro que eles desconhecem o que deveria ser a função da professora das séries iniciais – inserir os pequenos no mundo do conhecimento letrado – e por isso atribuem a ela funções de vigilante, como, por exemplo, cuidar do material do filho: “eles vão muito lá é para brigar, xingar... Sumiu a borracha do menino, o lápis”.

Essa relação tensa entre pais e professoras dificulta duplamente o trabalho docente, pois a professora, na relação com os alunos, tem que dominar o ressentimento que sente em relação aos pais, para que não prejudique as capacidades cognitivas dos alunos e o desenvolvimento das ações pedagógicas. Ao mesmo tempo tem que ser criativa para solucionar da forma menos conflitante possível os problemas ocasionados pela ausência dos pais.

²⁴⁶ Maria Aparecida Soares. Entrevista realizada em sua residência no dia 13/06/2006.

2.3 – Afetividades e emoções

Outro aspecto que merece atenção nessa pesquisa e que é intrínseco ao exercício da docência com crianças e que interfere também nas práticas de ensino são as emoções experimentadas pela professora, identificadas com sentimentos de compaixão, afetividade, ressentimento ou raiva, ocasionadas por determinadas circunstâncias vivenciadas na sala de aula. Como foi observado por Nóvoa

A atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afectos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes prefeririam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho.²⁴⁷

As crianças, sobretudo das famílias de classes populares, têm cada vez mais convivido com situações de carência, violência e abandono e estes problemas aparecem nas classes das escolas públicas, mexendo com o estado emocional da professora, por mais que ela se esforce para “não se envolver”. Os relatos abaixo são ilustradores das situações que as professoras vivenciam no cotidiano das salas de aulas:

Teve uma criança essa semana que foi na minha mesa, chegou e falou; (tom de voz baixinho): professora eu preciso te falar uma coisa. E eu falei: pode falar. Ele falou assim: é o meu pai. E eu falei: o que aconteceu com o seu pai? Aí ele falou assim: minha mãe levou meu pai para internar. Ele falou baixinho como quem diz, só você que é para ouvir. Eu falei: seu pai ele bebia muito? Ele falou, não, professora ele usava droga. Aí eu olhei pra ele e falei: ele foi, porque ele quis? Ele falou: foi, ele ajudou a minha mãe fazer a mala dele e foi. Aí é onde entra o emocional, entra tudo. Eu falei para ele: Então meu filho o quê que você vai fazer? Você vai continuar pedindo ao papai do céu, a Deus, para ajudar e seu pai, rapidinho vai recuperar e voltar para sua casa. Aí ele me deu um abraço, falou: é mesmo né professora. Voltou e sentou.²⁴⁸

Observamos na narrativa acima, a espontaneidade da criança que revela à professora o problema que a aflige. Neste caso, especificamente, o problema da criança é o pai, usuário de drogas que foi internado. Esta é uma situação que causa sofrimento para a criança, provocando na professora um sentimento de compaixão revelado pela frase: “Aí é

²⁴⁷ NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002, p.24.

²⁴⁸ Cláudia Silva Borges de Oliveira. Oficina de memória realizada dia 16/05/2006 na Escola Municipal Boa Vista.

onde entra o emocional, entra tudo”. Este sentimento de compaixão leva a professora a confortar o aluno com uma frase de esperança: “Então meu filho o quê que você vai fazer? Você vai continuar pedindo ao Papai do Céu, a Deus, para ajudar e seu pai, rapidinho vai recuperar e voltar para sua casa”. Percebe-se que o sentimento de compaixão leva ao estabelecimento de um vínculo afetivo recíproco entre professora e aluno.

A professora Maria de Fátima experimentou outra situação:

O Persival chegou dentro de sala de aula e dormiu a aula inteira. Chamei: Persival.[...] Persival, o que está acontecendo? E ele: nada não, to com sono. [...] falei para a supervisora: chama para mim a mãe desse aluno. [...] O pai, chegou e já foi falando: eu não sei o que fazer porque eu não tenho tempo pra ele, ele fica em casa sozinho, se ele não quer estudar vocês têm que me ajudar. Eu já fui no conselho tutelar, eu quero internar esse menino na Febem, no Sesau, onde quiser, mas eu não dou conta dele. Eu tenho que trabalhar, o quê que eu posso fazer? Quer dizer, o pai não quer o filho. Aí [...] depois eu fui conversar com o menino direitinho. O pai sai para trabalhar deixa o menino sem comer, tinha um show à noite e ele foi vigiar carro pra ganhar dinheiro, aí ele chegou em casa duas horas da manhã que foi a hora que o show terminou. Ele falou: então duas e meia da manhã, mas ótimo eu estou com dinheiro, olha aqui para você ver. Aí ele estava com uns doze, quinze reais em notinha de um. Quer dizer, a comida dele para o dia estava garantida. Então você vai fazer o que com um menino desse?²⁴⁹

O sentimento que aparece no relato acima é de impotência: “então, você vai fazer o quê com um menino desse?”. Diante de questões sociais tais como o abandono da criança – “eu não tenho tempo pra ele” – a insegurança do pai quanto à educação do filho – “eu não dou conta dele” – e a carência material – “a comida dele para o dia estava garantida” – a professora se sente impotente, pois sabe que o processo de aprendizagem da criança implica aspectos que não estão ao seu alcance, ou seja, que ela não pode resolver.

Segundo a professora Vera, lidar com

Crianças muito carentes de coisas em casa, de material escolar, de comida, de roupa, carentes de educação, carentes de afeto, muita carência. Então isso tudo mexe muito comigo porque nem sempre você está com [...] uma palavra coerente para você falar para uma criança, porque tem outros problemas na sala, porque são vinte e seis crianças, cada uma diferente da outra. [...] primeiramente eu quero que meu aluno esteja bem, ele tem que estar bem alimentado, ele tem que estar com a cabecinha dele

²⁴⁹ Maria de Fátima Lima Pereira. Oficina de memória realizada dia 16/05/2006 na Escola Municipal Boa Vista.

bem para ele conseguir aprender, porque se ele está com o estômago doendo de fome, se ele levou uma surra de manhã, o corpo dele está doendo, ou então, se ele sofreu alguma violência, essa criança não vai aprender. Ele não tem cabeça para aprender. Que espaço que o conteúdo, o planejamento que a professora, a aula que a professora vai dar, que espaço que essa criança vai permitir, não tem, o pensamento dele está ocupado.²⁵⁰

Para a professora Vera, o fato de “nem sempre você está com [...] uma palavra coerente para você falar para uma criança, porque tem outros problemas na sala, porque são vinte e seis crianças”, “mexe muito” com o seu estado emocional, tendo em vista a situação de carência pela qual passam muitos de seus alunos. Percebe-se na narrativa a preocupação que a professora tem com o bem estar do aluno, pois considera esta uma condição para o desenvolvimento da aprendizagem.

Enfim, os problemas vivenciados pelas professoras na docência e que aparecem nas suas narrativas são questões sociais que eclodem na sala de aula e, sem dúvida, influenciam no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e no estado emocional da professora que escuta, aconselha e se compadece dos problemas particulares da criança, sobretudo em vista da representação do que é ser criança na sociedade.

A representação de criança que se constituiu na contemporaneidade²⁵¹ está vinculada à noção de inocência, dependência, fragilidade, “pureza divina”²⁵², cidadão do futuro. Por tudo isso, instituiu-se a obrigação dos adultos zelarem, cuidarem dos pequenos, seja nos aspectos materiais, seja nos aspectos mentais. Neste caso, a saúde mental da criança está ligada à afetividade e ao sentimento de amor que a ela são oferecidos.

Esta forma hegemônica de perceber as crianças levou à criação da lei de proteção à infância²⁵³, produziu na sociedade um sentimento de ternura e afeição para com os pequeninos e um modo idealizado de viver essa etapa da vida. Assim, a forma ideal de infância é aquela em que a criança desfruta das condições necessárias para a sua formação

²⁵⁰ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

²⁵¹ Não vou aqui me deter no processo histórico de transformação que modificou as representações sobre a criança, decorrendo uma nova concepção de infância, bem como nas formas atuais de lidar com as crianças. Para aprofundar nesse assunto ver: AIRIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

²⁵² Essa representação da criança está ligada à concepção religiosa surgida no final do século XVII e que santificou as crianças, considerando que “as almas das crianças, [...] são a morada de Jesus Cristo”. AIRIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p. 141.

²⁵³ No Brasil esta lei está sintetizada no Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991.

incluindo, além dos aspectos materiais, os elementos psicológicos, tais como afeto, respeito, atenção, zelo, amor.

No século XX

a criança torna-se o centro da família. [...] e tem origem as modernas formas de amor materno”. [...] um modelo idealizado de maternidade, baseado num conjunto de prescrições e normas desenvolvidas a partir de estudos psicológicos consolidou-se. [...] As mães passam a ser responsabilizadas por todas as facetas da vida de seus filhos, especialmente seu desenvolvimento psicológico. [...] Tanto para a criança quanto para a mulher, essa relação é tomada como um dado natural, biológico, cujo rompimento poderá causar sérios danos à criança, que teria todo seu processo emocional e psicológico comprometido [...]. Se a atenção não é total, se a interação não se realiza com a espontaneidade prevista ou se a mãe não consegue desenvolver suficiente empatia com o filho para captar seus sentimentos e necessidades, trata-se de casos patológicos.²⁵⁴

O texto acima revela um imaginário instituído na sociedade contemporânea. Qual seria a mulher-mãe que não participa ou está isenta das influências desse universo mental? Como salienta Castoriadis “somos todos, em primeiro lugar, fragmentos ambulantes da instituição de nossa sociedade. [...] A instituição produz indivíduos conforme suas normas, e estes indivíduos, dada sua construção, não apenas são capazes de, mas obrigados a, reproduzir a instituição.”²⁵⁵

Neste sentido, a análise da prática docente nas séries iniciais, não pode desconsiderar o fato de as professoras serem mulheres, mães, e por isso, compartilharem o universo mental da cultura feminina instituída. Dessa forma, ao lidarem diretamente com crianças no seu trabalho, seres concebidos socialmente como necessitados de proteção e afeto; sua prática pedagógica é uma prática social caracterizada pelas especificidades do universo mental compartilhado. Assim, não é descabido dizer que as representações movimentam a sensibilidade humana, ou seja, provocam sentimentos nos sujeitos que os conduzem a atitudes e a ações específicas.

As situações sociais de carência, abandono, violência a que são submetidas as crianças e, por outro lado, a representação social que as considera um ser necessitado de

²⁵⁴ CARVALHO, Marília Pinto. **No Coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999, p. 67, 72 e 73.

²⁵⁵ CASTORIADIS, Cornelius. **O imaginário: a criação no domínio social histórico. As encruzilhadas do Labirinto II: os domínios do homem**. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 230.

cuidado, amor, proteção e, elementos materiais, como por exemplo, alimentação adequada, para o seu bom desenvolvimento, “mexem” com o estado emocional da professora, levando-a a agir muitas vezes impulsionada pelo sentimento materno de carinho e cuidado, referindo-se ao seu aluno de forma íntima como “meu filho” ou interessando-se pela vida do aluno fora do ambiente escolar e até mesmo se preocupando em oferecer ajuda material, como a revelada pela professora Vera: “esse ano uma criança com fome, não tinha comida. Nós juntamos as professoras, supervisoras, fizemos uma cesta, entregamos a cesta, depois arrumamos uma roupa de frio”.²⁵⁶ Percebe-se que sentimentos e representações são elementos que se interagem e no caso da profissão docente, o sentimento materno experimentado pelas professoras, no exercício da profissão, reforça a representação que elas fazem de si como segunda mãe dos seus alunos²⁵⁷.

No entanto, a afetividade que impulsiona as professoras a ações maternas no relacionamento com seus alunos não é o único sentimento manifesto na professora das séries iniciais. Há um sentimento mais delicado que é indispensável discutir: a raiva, a impotência diante do aluno que se recusa a aprender, que atrapalha a aprendizagem de outros e que pode desestabilizar o trabalho da professora, levando-a a agir de diferentes maneiras para dominar o sentimento emotivo da raiva e contornar a situação. A narrativa abaixo permite-nos conhecer esse lado da profissão docente nas séries iniciais.

Eu tive um aluno que não queria aprender, [...] tinha um problema muito sério de socialização. Ele não conseguia aprender, era problema de disciplina e de aprendizagem. Ele era muito desbocado, ele falava muita asneira, tipo assim, mexer com as meninas pegando na “bunda” das meninas. [...] teve um dia que ele fez tanto, [...] ele fez tanto, [...] aconteceu muita coisa nesse dia: ele xingou, ele tirou a roupa para outra aluninha, mandou ela beijar ele, a supervisora não estava lá para eu acalmar. Para eu não agredir ele com palavras, nem com gesto, nem com nada, eu sai da sala, eu sai da sala dei uma volta no pátio, fui na cantina, tomei uma água, falei para a menina da cantina dar uma olhada na sala para mim, porque eu estava tremendo, me sentindo impotente diante da situação, eu não sabia o que fazer, porque a mãe já tinha sido alertada, a mãe já tinha assinado ocorrências, sabe, verdadeiras cartas enormes que contavam dessa criança e nada acontecia, nada acontecia, não tomava uma atitude que surtisse efeito, [...] então eu me sentia muito impotente, muito impotente. Eu sentei, chorei, eu não agüentei, eu não sabia o que eu fazia, eu não conseguia ensinar, eu não conseguia nada dele. Naquele dia,

²⁵⁶ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

²⁵⁷ A representação que as professoras fazem de si enquanto “segunda mãe”, foi discutida no item *representações sociais sobre as professoras* neste mesmo capítulo.

especificamente, ele foi muito, assim, ele chegou a me ameaçar. Então, para eu fazer valer minha autoridade como professora eu precisava sair de perto dele, porque eu sou contra essa história de tirar o aluno da sala; porque você tirou o aluno da sala, você está tirando o problema e isso significa que você não deu conta de resolver. Então, se você sai, pede alguém pra dar uma olhada, refresca a sua cabeça, toma uma água, você volta talvez com o pensamento livre, para ver se você encontra uma solução, porque é apenas uma criança. Como é que você vai deixar uma criança dominar a situação? Que autonomia é essa que essa criança tem? Foi até o final do ano, foi um verdadeiro desafio pra mim, ele não aprendeu a ler, ele não tinha uma educação, ele pulava muro, ele chegou a jogar uma faca no pai dele. Então eu olhava para ele, eu olhava dentro do olho dele, eu sentia um pouco de receio. Teve um dia das mães que ele bateu no meu portão eu fiquei gelada de medo. Ele descobriu onde eu morava, mesmo assim eu fui lá, falei com ele, mas confesso que a mão tremia.²⁵⁸

Neste relato estão associados: raiva, impotência, medo. Ele permite observarmos que o trabalho docente nas séries iniciais é marcado por tensões, sendo que a professora busca, a todo o momento, controlar os impulsos emotivos e agir conforme a razão. Para Vera não agredir seu aluno numa atitude impulsiva, ela saiu da sala até recobrar o “pensamento livre” para encontrar uma “solução”. Vera agiu conforme a sua maneira de ser, por acreditar que retirar o aluno da classe estaria “tirando o problema e isso significa que você não deu conta de resolver”. Como diz Nóvoa, “a maneira como cada um de nós ensina”, e acrescento, reage frente às demandas circunstanciais, “está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa.”²⁵⁹ Dessa forma, outra professora poderia reagir diferentemente de Vera, como no caso de Romilda que perante uma situação parecida com aquela vivenciada por Vera, tem outras reações:

O João Pedro²⁶⁰ tem quase quinze anos e está na terceira série ainda. É um menino super problemático: passa a mão na “bunda” das meninas, se deixar, fica o tempo todo andando pela sala, bate nos meninos, passa a mão no quadro vem e passa no rosto dos meninos. Rouba, se deixar ele rouba, vai para o banheiro, quer agarrar, quer beijar na boca dos meninos. Então assim ele sempre atrapalha a sala, sempre, sempre, porque ele não quer fazer nada, não quer escrever nada. Então, com ele eu tenho que agir de forma diferente, de vez em quando tem que dar uns gritos, por ele para fora. Quando ele está muito impulsivo, tem que por ele pra fora, tem que

²⁵⁸ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

²⁵⁹ NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto ed., 1992, p. 17.

²⁶⁰ Nome fictício.

mandar ele descer. Porque ninguém agüenta, ninguém merece, até os próprios alunos reclamam dele, as mães vêm, reclamam, porque ele bate nos filhos delas.²⁶¹

Romilda, ao contrário de Vera, perante uma situação de extremo conflito com um aluno, do tipo que a leva ao limite máximo que ela pode suportar prefere “dar uns gritos”, “pôr o aluno para fora” da sala de aula, pois esta é a sua maneira de contornar a situação e impor o seu domínio no espaço.

Nóvoa, apoiado nos autores David Labaree e John Dewey, chama a atenção para a especificidade do trabalho docente que

contrariamente a outros profissionais [...] depende da “colaboração” do aluno: “um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno” (Labaree, 2000, p.228). Ninguém ensina quem não quer aprender. [...] Do mesmo modo que não é possível ser bom vendedor se não existir alguém que compre, também não é possível ser bom professor se não houver alguém que aprenda. O problema se torna ainda mais complicado se atendermos à circunstância de a presença do aluno na escola não ser produto de um acto de vontade, mas sim de uma imposição social e familiar.²⁶²

As questões salientadas por Nóvoa se transformam num problema de proporção intensa, quando o aluno é uma criança. Como ensinar uma criança que não quer aprender e por isso não colabora e recusa o conhecimento? Como lidar com uma criança que está forçadamente na sala de aula? Estas são situações conflituosas, pois aluno e professora têm interesses opostos: a professora quer cumprir o seu papel, que é ensinar, enquanto o aluno apresenta resistência, tendo atitudes de rebeldia, já que ele permanece ali contra a sua vontade.

Nesse jogo, a professora deve conter suas emoções de angústia, ressentimento e raiva perante a criança, usar sua criatividade, buscando alternativas para despertar o interesse do aluno para a aprendizagem e construir uma relação de amizade com o mesmo. Dessa forma, podemos afirmar que a profissão docente nas séries iniciais, mais que qualquer outra, exige que a professora seja capaz de gestar os seus sentimentos, para encontrar o equilíbrio necessário para um bom relacionamento, sem perder de vista a preocupação com o desenvolvimento intelectual do aluno. E essa pode ser uma das tarefas

²⁶¹ Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada no dia 15/08/2006 em sua residência.

²⁶² NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002, p.24.

mais difíceis para a professora e, com certeza, uma das causas da síndrome de Burnout²⁶³, que atinge milhares de professoras em atividade.

O sentimento de raiva também não está desvinculado das representações. Historicamente foi atribuída à professora a representação de autoridade, ou seja, a professora foi investida de poderes para repreender, exigir e manter o controle da classe. Os atos de indisciplina dos alunos, e a rejeição ao conhecimento que a professora veicula, podem estar sendo interpretados pelas professoras como uma afronta à sua posição de agente de poder, o que provoca nelas indignação, já que se incorporou a idéia de que a professora deve ser reconhecida como a autoridade máxima da classe. A indignação pode desencadear a raiva perante o aluno que ousa desafiar a sua condição de autoridade.

As reações descritas nos relatos das professoras Vera e Romilda poderiam ser interpretadas como incompetência e incapacidade na condução de seu trabalho, se fossem analisadas isoladamente do contexto sócio-cultural e do campo da sensibilidade humana. Com efeito, não podemos menosprezar o fato de que o ser humano é constituído também de sentimentos, e por isso, “tremar” de raiva diante de situações conflituosas não significa uma anomalia e/ou um desequilíbrio do organismo, mas uma sensação que escapa, involuntariamente, por mais que a razão tente contê-la.

A profissão docente nas últimas décadas tem sido marcada por um relacionamento conflituoso entre docentes e alunos. Isso, em parte, deve-se ao descompasso entre a escola e a criança que emergiu no final do século XX. A criança, na contemporaneidade, adquiriu liberdade de escolher, de se manifestar, de expor o seu pensamento, por outro lado, a escola não acompanhou essa transformação. Em outras palavras, a instituição escolar não se preparou nem instrumentalizou sua estrutura para receber e lidar com essa nova criança, o

²⁶³ A Síndrome de Burnout é uma doença caracterizada “por um estresse crônico”, fruto do “esgotamento psicológico do ser humano” e atinge, sobretudo, as pessoas que se interrelacionam com outras no exercício do trabalho. Especificamente nos professores a incidência da doença está vinculada, segundo a pesquisadora Iône Vasques Menezes, “à desvalorização do professor, seja por parte do sistema, dos alunos e da própria sociedade, [...] a sensação de impotência” perante “problemas que estão muito além da ação direta dos professores, [...] ao posicionamento dos alunos em sala de aula” principalmente a “indisciplina, grande responsável por uma sensação de frustração e demotivação”, [...] a discrepância entre o que o trabalhador investe no trabalho e aquilo que ele recebe, ou seja, os resultados obtidos. A Síndrome de Burnout provoca “exaustão emocional: situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo; falta de envolvimento pessoal no trabalho: tendência a uma ‘evolução negativa’ no trabalho, afetando a habilidade para sua realização; despersonalização: desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho”. UNIVERSIA. **Estresse do professor: Síndrome de Burnout é uma das causas do esgotamento profissional de docentes**. Informação disponível em: <www.universia.com.br>. Acesso em: 06/01/2007.

que pode estar provocando a perda do significado da escola para a ela e gerando um desinteresse – manifesto nas atitudes de rebeldia – da mesma para com o conhecimento ensinado nas classes. Outra questão que tem contribuído para intensificar um relacionamento conflituoso entre alunos e professoras tem sido o desinteresse e a omissão da sociedade em instruir os pequenos quanto à importância da ética e do respeito ao próximo na convivência social.

Hoje muitas crianças desconhecem as suas obrigações éticas ou sentem que não possuem deveres na relação com o outro, já que estes valores estão cada vez mais distantes da vida social ou, nas palavras de Castoriadis, em “decomposição”²⁶⁴. Como muitos pais estão “sem bússola” na forma de educar os filhos, assunto discutido no tópico anterior, as crianças se formam em meio a um clima de insegurança e indefinição quanto ao que é eticamente correto e o que é eticamente incorreto. Essa situação conduz muitos alunos (crianças) a ações inadequadas com posicionamentos próprios, por exemplo, “arrastar debaixo das carteiras, virar pirueta e deitar no chão”²⁶⁵ da sala, no momento em que acontece a aula.

Os valores humanos têm, cada vez mais, cedido espaço para os valores de consumo e isso também é percebido entre as crianças, já que elas são fruto do meio social em que estão inseridas. O diálogo abaixo demonstra essa conjuntura:

Presente dia das mães? Você fazia qualquer coisinha o menino achava uma maravilha, hoje em dia ele ainda não saiu da sala, já fez a bolinha e jogou no lixo. Então os valores mudaram demais [...]. A criança não dá valor em nada, ela não dá valor em nada.²⁶⁶

Na páscoa, eu dou ovo de páscoa e a lembrancinha. Então cada páscoa eu dava uma lembrancinha. Esse ano [...] eu falei: eu não fiz nada para os meus alunos. Mas eu não fiz, porque teve um ano que eu fiz uma tartaruginha, mas me deu tanto trabalho, tanto trabalho. Aí tinha uma apresentação e eu entreguei para eles a tartaruginha, porque após a apresentação eles já iam embora. Antes de eles saírem, eu achei jogado no lixo. Comprei o EVA, na época era comprado. Eu tive que comprar

²⁶⁴ CASTORIADIS, Cornelius. A ascensão da insignificância. **As encruzilhadas do labirinto IV**. Trad. Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 105.

²⁶⁵ Walkiria Ubiracema Walter da Silva. Oficina de Memória realizada dia 16/05/2006 na Escola Municipal Boa Vista.

²⁶⁶ Maria de Fátima Lima Pereira. Oficina de Memória realizada dia 16/05/2006 na Escola Municipal Boa Vista.

porque na escola ainda não tinha. Gastei dinheiro do meu bolso, então vai perdendo a vontade.²⁶⁷

A “lembrancinha” entendida como um presente simbólico, que representa para as professoras uma demonstração de seu afeto pelo aluno (criança), não possui nenhum significado para a criança que reconhece valor apenas nos artefatos de mercado. Aqui se revela o choque entre dois tempos culturais: aquele vivenciado pelas professoras, quando os valores humanos ainda não estavam restritos à esfera do mercado, e o tempo cultural da criança, que se caracteriza pelo prazer do consumo de produtos do mercado. Assim sendo, algumas práticas sociais das gerações passadas não possuem significado para as gerações presentes.

Outra questão que está na base dos conflitos entre crianças e professoras e que merece ser destacada diz respeito ao descompasso entre a organização estrutural da escola pública e o novo modo de ser criança. A estrutura escolar brasileira não acompanhou as transformações ocorridas na forma de viver a infância; manteve a mesma estrutura que atendia crianças vinculadas a outro padrão cultural, marcado por uma educação de controle rígido, sobretudo nas maneiras de as crianças se expressarem e se comportarem publicamente.

A contradição entre a estrutura da escola e os interesses das crianças é percebido por Maria de Fátima que ressalta:

o ensino continua igualzinho de cem anos atrás, só as crianças mudaram e a criança de hoje não quer mais a sala de aula monótona como está, só giz e quadro, elas não querem isso. Mas nós também não sabemos como fazer diferente [...] como lidar com o interesse da criança de hoje.²⁶⁸

De fato, a estrutura material e funcional da escola brasileira do século XXI é quase a mesma do século anterior. As professoras muitas vezes não sabem como “fazer diferente” em função da estrutura escolar que dificulta outras práticas, como, por exemplo, brincadeiras, jogos, trabalho em grupo. Os relatos abaixo mostram como é difícil para a professora utilizar essas práticas pedagógicas com turmas numerosas de crianças, muitas vezes em espaços inadequados, com insuficientes recursos didáticos, como são as classes das escolas públicas brasileiras.

²⁶⁷ Rosângela Tavares da Silva. Oficina de Memória realizada dia 16/05/2006 na Escola Municipal Boa Vista.

²⁶⁸ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 29/10/2005 em sua residência.

Eu formei a sala de grupo. Então junta uma mesa grande com outra e fica o grupo de quatro, se juntar duas mesas fica um grupo de oito, para ver se harmonizava. Eu consigo rendimento, até no máximo duas horas de aula. Umas duas horas e meia eu ainda consigo o rendimento, depois não. São crianças que não estão acostumadas a estudar, que não estão acostumadas a ficar sentadas. Elas brigam muito entre si.²⁶⁹

De vez em quando um joguinho, uma aula diferenciada, mas quando você da uma aula diferenciada, eles não têm um pingão de respeito, de educação, você acaba se estressando e no outro dia, você não tem coragem de repetir a aula, você vai repetir uma semana depois [...] quer dizer, não tem a seqüência que teria que ter.²⁷⁰

Observamos nos relatos acima as dificuldades que as professoras enfrentam quando modificam os padrões tradicionais de ensino – carteiras enfileiradas, atividades individuais, uso do livro didático ou lousa – por práticas da pedagogia crítica, ou seja, práticas que levam à emancipação do aluno. Essa dificuldade foi interpretada por alguns estudos educacionais como sendo resistência da professora às inovações, conservadorismo, ou ainda, falta de conhecimentos teóricos e por isso a ênfase na necessidade da formação normativa²⁷¹.

Entretanto, cabe questionar até que ponto a estrutura funcional do ensino brasileiro permite à professora o uso de práticas docentes libertárias, pois o espaço físico da sala de aula, o número de alunos por classe, os recursos didáticos disponibilizados ainda obedecem aos padrões de outro tempo histórico, marcado por outros sujeitos sociais (crianças) submissos, obedientes e oprimidos na forma de manifestar os seus pensamentos e anseios no grupo. Maria de Fátima se recorda desse tempo, década de 1970, época em que ingressou na profissão

eu comecei assim em um tempo em que as crianças eram bem diferentes. [...] era aquela época que eu falava, todo mundo ouvia. Então eu não chamava atenção dos meus alunos, não precisava. [...] Todos queriam aprender; agora, hoje, a realidade é outra. Hoje ninguém quer aprender. Esse ano, por exemplo, eu estou com uma segunda série de vinte e seis alunos, eu tenho na faixa de seis alunos que realmente querem e minha sala é a melhor da escola. [...] Quando eu comecei, todo mundo queria aprender, era uma beleza né, nada melhor, aí mais ou menos no meio da

²⁶⁹ Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/06 em sua residência.

²⁷⁰ Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 29/10/2055 em sua residência.

²⁷¹ Esses assuntos foram discutidos no primeiro capítulo.

carreira, quinze anos de profissão, já começou a diminuir aquele quantitativo.²⁷²

A situação prisional e de coibição vivenciada pelas crianças na sociedade de trinta anos atrás, aparecia na sala de aula sob a manifestação do silêncio, da quietude dos pequenos, que é interpretado por Maria de Fátima como: “todos queriam aprender”. Ou seja, para Maria de Fátima, no início da sua profissão, as crianças tinham interesse e aceitação pelo conhecimento, diferentemente das crianças de hoje que, segundo ela, “ninguém quer aprender”.

É interessante observar em seu relato que ela menciona um tempo para a mudança desse comportamento das crianças, “mais ou menos no meio da carreira, quinze anos de profissão já começou a diminuir aquele quantitativo”. Maria de Fátima ingressou na carreira docente na década de 1970, portanto, quinze anos depois, em meados da década de 1985 é que ela percebeu com mais clareza que as crianças modificaram a maneira de se comportarem em classe.

Essa transformação no modo de agir das crianças esteve relacionada com o espaço social que a criança conquistou na contemporaneidade, desfrutando de liberdade para expressar o seu sentimento e o seu pensamento. Esse fato histórico levou a uma mudança radical nas classes escolares, que não mais se caracterizam pelo silêncio e submissão das crianças, mas pelas discordâncias e pelo alvoroço das conversas. A nova estética comportamental da classe é interpretada por Maria de Fátima como sendo desinteresse das crianças pelo conhecimento.

Com efeito, a “nova” criança que emergiu no espaço público e a manutenção das classes numerosas dificultam o trabalho docente, exigindo da professora “jogo de cintura” para controlar a classe e garantir a todos o direito de se expressarem, cada um por sua vez, que cada um escute e respeite o outro, e também, que seja mantida a discussão sobre o assunto em pauta, já que podem surgir comentários inconvenientes para o momento.

Isto na prática é muito mais complexo, se atentarmos para o fato de que são mais de trinta crianças, sendo que quase todas manifestam o desejo de falar, provocando na professora uma intensa exaustão mental, ou, nas palavras de Maria de Fátima, um estresse

²⁷² Maria de Fátima Lima Pereira. Oficina de Memória realizada dia 16/05/2006 na Escola Municipal Boa Vista.

que “no outro dia, você não tem coragem de repetir a aula”. Por outro lado, trabalhar com grupos em classes numerosas de crianças, exige mais de uma professora na sala, de modo que os grupos sejam atendidos e orientados de forma adequada.

Não estou afirmando que práticas docentes com jogos, brincadeiras, atividades realizadas em grupos sejam impossíveis e inviáveis nas classes de escolas públicas, mesmo porque estas são práticas já utilizadas por muitas professoras, inclusive pelas entrevistadas, como foi descrito nos relatos anteriores. O objetivo aqui foi alertar para a contradição existente entre a estrutura do ensino e as especificidades das crianças do tempo presente, apontando as dificuldades que esta contradição impõe para as professoras utilizarem práticas pedagógicas baseadas em concepções democráticas de ensino. Talvez, por isso, prevaleçam para as entrevistadas, práticas pedagógicas tradicionais, como foi mencionado por Vera e Maria de Fátima respectivamente: “a sala de grupo [...] consigo rendimento, até no máximo duas horas de aula”; “De vez em quando um joguinho, uma aula diferenciada [...] você acaba se estressando e no outro dia, você não tem coragem de repetir a aula, você vai repetir uma semana depois”.

Considerações finais

Este é um estudo que teve como objetivo a compreensão do trabalho docente com crianças nas primeiras séries do Ensino Fundamental, especificamente as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que atuam neste nível de ensino, tendo em vista a dimensão humana da subjetividade. Como foi mencionado na introdução, o espaço escolhido para a pesquisa foi a rede municipal de ensino de Uberlândia-MG e as análises centraram-se nas décadas de 1980 a 2000, pois este foi um período de significativas mudanças e questionamentos em âmbito nacional acerca das concepções do trabalho docente. Novas propostas metodológicas de práticas de ensino foram sugeridas para as professoras, os currículos, tanto das escolas públicas como dos cursos que formam professoras, foram revisados e (re)elaborados tendo em vista a indicação de novas perspectivas para a educação brasileira.

O diálogo travado com as fontes e com a problemática – entender as práticas docentes com crianças a partir das noções subjetivas que envolvem essa atividade – foi estimulado por influências teóricas cujos autores contribuíram significativamente para o posicionamento e opções frente aos desafios que a jornada de pesquisa e escrita nos impõe.

Deste universo teórico fizeram parte vários autores e aqui ressalto a contribuição de alguns.

Chartier que considera as representações não como falso reflexo da realidade, mas como “matrizes de práticas que constroem o próprio mundo social”²⁷³. Nesta perspectiva, as representações movimentam ações, assim como as ações sociais são construtoras de representações; e por isso, práticas e representações são indissociáveis e ambas interagem no mundo da materialidade. A idéia expressa por Burdieu de que o mundo simbólico influi na atuação dos sujeitos em sociedade²⁷⁴ também foi relevante para as análises das especificidades do trabalho docente no nível de ensino aqui investigado.

Ao analisar as práticas pedagógicas das professoras, percebi que estas são permeadas de elementos simbólicos e das representações que elas fazem do mundo e de si,

²⁷³ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p.72.

²⁷⁴ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

e talvez por isso a tentativa de racionalizar o trabalho docente não obteve êxito²⁷⁵. Ou seja, a idéia – difundida nas redes escolares do Brasil na década de 1990 – de que as teorias poderiam transformar as práticas de ensino consideradas reacionárias e autoritárias, a partir da sua aplicação em sala de aula, não se concretizou.

O suposto de Castoriadis de que “somos todos, em primeiro lugar, fragmentos ambulantes da instituição de nossa sociedade”²⁷⁶, levou à compreensão de que as professoras são parte de um todo social e assim partilham com os demais sujeitos concepções de mundo, valores, simbologias e por isso sua prática é reprodutiva de valores compartilhados socialmente. Nesse sentido, a idéia de que a professora deve ocupar uma posição de contestação ao sistema social e político, pode até ser concretizada, porém de forma contraditória. Isto é, no exercício de sua função não é possível permanecer em todos os momentos na posição de vanguarda, pois esta é uma profissão que impõe e provoca a sensibilidade humana, induzindo a professoras a ações e reações impulsionadas pelos sentimentos e valores compartilhados socialmente.

O reconhecimento do mesmo autor de que a sociedade contemporânea passa por uma “crise de insignificância dos valores”²⁷⁷ colaborou com a reflexão acerca dos problemas enfrentados pelas professoras em sala de aula e com a percepção de que estes são também problemas sociais. Contribuiu também para a percepção e construção da análise de que muitos conflitos vivenciados pelas professoras decorrem do encontro de dois tempos culturais diferentes: o da criança e o da professora. Por mais que a professora busque imergir no mundo da criança, há elementos culturais herdados pela sua experiência dos quais ela não consegue se desvincular e estes conflitam com os modos de vida da criança. Refiro-me à narrativa contida no item *afetividade e emoções* do segundo capítulo: “presente dia das mães? Você fazia qualquer coisinha o menino achava uma maravilha. Hoje em dia, ele ainda não saiu da sala, já fez a bolinha e jogou no lixo. [...] A criança não dá valor em nada, ela não dá valor em nada.”²⁷⁸

²⁷⁵ A concepção racionalista do trabalho docente foi discutida na introdução.

²⁷⁶ CASTORIADIS, Cornelius. O imaginário: a criação do domínio social-histórico. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.230.

²⁷⁷ CASTORIADIS, Cornelius. A ascensão da insignificância. **As encruzilhadas do labirinto IV**. Trad. Regina Vasconcelos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

²⁷⁸ Maria de Fátima Lima Pereira. Oficina de Memória realizada dia 16/05/2006 na Escola Municipal Boa Vista.

Percebe-se que a professora interpreta o ato do aluno “fazer bolinha e jogar no lixo”, provavelmente algum cartão que ela teria preparado para as mães, como a demonstração de que a criança de hoje “não dá valor em nada”, ou seja, como um ato de desprezo pelo seu trabalho, o que a fez sentir-se ofendida, gerando uma relação de conflito com o aluno. No entanto, a idéia de Castoriadis da “insignificância dos valores” na sociedade nos permite olhar essa situação como uma tensão entre dois diferentes mundos simbólicos e representativos.

A professora aprendeu pela sua experiência em sociedade a atribuir significado afetivo a pequenas coisas, como por exemplo, cartões ou lembrancinhas artesanais e esta sua experiência é reproduzida nas suas práticas em sala de aula. Porém, para a maioria das crianças na contemporaneidade, esses cartões não possuem nenhum significado simbólico e por isso podem ser descartados no “lixo”. As crianças do tempo presente têm aprendido, desde cedo, a atribuir valor aos bens de consumo oferecidos no mercado e talvez por isso não consigam associar valor a um simples papel com algumas letras e desenhos.

As leituras sobre a influência dos sentimentos no decurso da história também estimularam as opções pelo caminho da pesquisa que considera a dimensão humana da subjetividade. E nestas se destacou Ansart que propõe o desafio de trazermos para a pesquisa histórica os ódios, os “ressentimentos”, “os rancores, as invejas, os desejos de vingança”, pois estes são sentimentos que impulsionam “manifestações nas condutas dos indivíduos.”²⁷⁹ Essa leitura instigou o desejo de buscar na pesquisa, nas palavras de Ansart, “a parte sombria, inquietante e terrificante” da profissão docente; isto é o sentimento da raiva e da revolta, os ressentimentos, os afetos que as professoras experimentam no exercício da profissão.

Não poderia deixar de mencionar a contribuição dos estudos da área educacional, sobretudo de Nóvoa²⁸⁰ e Goodson²⁸¹, com os quais tive contato somente após iniciar a pesquisa, já que advenho da História, outra área do conhecimento. As pesquisas destes autores me ofereceram segurança para escrever sobre o assunto aqui discutido, pois

²⁷⁹ ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. **Memória e (res)sentimentos: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, Edunicamp, no prelo, p. 16.

²⁸⁰ NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto ed., 1992. p. 11-30.

²⁸¹ GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1992. p. 63-78.

sugerem a importância do estudo sobre a vida de professores(as), para compreensão do trabalho docente. Suas pesquisas publicadas têm como preocupação o entendimento da profissão docente relacionado a aspectos sociais, culturais e subjetivos dos indivíduos.

As orientações teóricas e metodológicas de Portelli foram fundamentais nas análises das fontes orais. Sua concepção de que as fontes orais são interpretações individuais sobre o vivido, mas que expressam “estruturas simbólicas e procedimentos narrativos que vão além do individual”²⁸², permitiu evidenciar nos relatos das professoras aspectos socialmente compartilhados. Outra contribuição de Portelli na análise das fontes orais está relacionada à sua percepção de que as fontes orais podem nos dizer muito sobre a subjetividade humana. O referido autor recomenda ao pesquisador estar atento aos gestos, entonação de voz, “duração e velocidade da narração”, “ritmos e pausas” do depoente, pois esses traços são reveladores de “conteúdos emocionais”²⁸³. Essa idéia de Portelli orientou, na maioria das vezes, a postura de análise dos relatos, sendo que as fitas gravadas foram transcritas imediatamente após as entrevistas, na tentativa de não perder da memória os elementos destacados por Portelli e que poderiam apontar a subjetividade das professoras no exercício de sua profissão.

A análise sobre a fonte jornalística foi intermediada pelo suposto de Maciel que percebe a imprensa como espaço de disputa de memórias, sendo que aí se encerram “interesses e projetos de diferentes forças sociais que se opõem [...], mas os articula segundo a ótica e a lógica dos interesses de seus proprietários, financiadores, leitores e grupo sociais que representa”²⁸⁴. Essa noção colaborou para o estabelecimento de um olhar crítico ao lidar com essa fonte.

Várias interrogações foram importantes para o entendimento do trabalho docente com crianças: quem são as professoras que assumem essa atividade? Que lugar social elas ocupam na sociedade? O que as levou a escolher a profissão docente e o que as motiva a permanecer nela? Quais são as representações sociais sobre esse trabalho? Quais são as características das classes das escolas públicas, ou seja, como é o seu espaço de atuação, a

²⁸² PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.1 n.2, 1996, p. 63.

²⁸³ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, n.14, fev. 1997, p. 28.

²⁸⁴ MACIEL, Laura Antunes. Produzindo Notícias e Histórias: algumas questões em torno da relação telégrafo e imprensa – 1880/1920. In. FENELON, D. R.; MACIEL, L. A.; ALMEIDA, P. A.; KHOURY, Y.A. (Orgs.). **Muitas Memórias, outras histórias**. São Paulo, Olho d’Água, 2004, p.15.

sala de aula? Quais são os elementos subjetivos e de que forma estes interferem nas práticas adotadas pelas professoras para o ensino do conhecimento às crianças? Essas interrogações me conduziram a um caminho metodológico de pesquisa apoiada na história oral, na análise de reportagens publicadas pelo jornal “Correio” e em documentos como a Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação para Todos, Plano de Cargos e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia.

O estudo demonstrou que grande parte das professoras da rede municipal de educação que atuam nas séries iniciais são oriundas de classes populares e conquistaram uma vaga de professora efetiva mediante concurso público, após muitas lutas pela sobrevivência. Inicialmente não almejavam ser professoras, mas foram empurradas para esta profissão por circunstâncias diferenciadas, muitas vezes relacionadas às necessidades econômicas. A profissão não as atraía, provavelmente em decorrência do lugar que este fazer ocupa na hierarquia das profissões. A pesquisa apontou que ser professora das séries iniciais é uma ocupação desvalorizada, o que se evidencia nas baixas remunerações e nas representações sociais da função.

Conforme foi observado, apesar da luta sindical para classificar a profissão docente como um saber que tem como base o conhecimento científico, as representações sobre a professora “primária” ainda apontam para um trabalho simples e muitas vezes relacionado às funções de uma “segunda mãe”. Há também uma representação da professora que a associa a um sujeito que recusa o conhecimento erudito sobre a sua ocupação e isso contribuiria para a permanência de práticas pedagógicas reacionárias.

Neste universo de representações, as professoras não são imunes a elas, por isso se identificam com a representação de “segunda mãe” e até a reproduzem na relação com os alunos. Esta representação que as professoras fazem de si está vinculada ao sentimento de maternidade comum à cultura feminina, demonstrando que a profissão docente é influenciada pelos aspectos socialmente compartilhados. Ao mesmo tempo, as professoras reagem com ressentimento às representações que qualificam seu trabalho como simples e que as enquadram como profissionais que não se interessam em aperfeiçoar o conhecimento acerca do seu trabalho.

As análises indicaram que as professoras não se sentem desvalorizadas por serem associadas à “segunda mãe”. O que as faz sentirem-se desvalorizadas é o não

reconhecimento da complexidade de seu trabalho pela sociedade, o descaso político com a remuneração oferecida e com as condições de trabalho e as críticas que associam o fracasso escolar à incompetência da professora, ao desinteresse delas pelo aperfeiçoamento e conhecimento profissional.

Notou-se uma ambigüidade nos relatos das professoras: ao mesmo tempo em que elas demonstraram revolta e indignação com as péssimas condições de trabalho e com a baixa remuneração recebida, afirmavam que amam e sentem prazer com o que fazem e “se hoje fosse pra escolher outra profissão eu ia recomeçar de novo como professora”²⁸⁵. A pesquisa sinalizou que esse paradoxo está relacionado com a identificação da professora com a profissão. Apesar de realizar seu trabalho em meio a dificuldades, tais como classes superlotadas, insuficientes recursos didáticos, entre outros problemas, o trabalho com crianças aponta em direção ao seu mundo cultural, ou seja, a aspectos da cultura feminina socialmente compartilhados pelas mulheres. Por outro lado, o prazer que elas mencionam sentir decorre da satisfação quando percebem que, não obstante as dificuldades, o aluno assimilou o conhecimento e este é um momento de encantamento e realização para a professora, o que, com certeza, reconforta-a e reanima-a para que ela permaneça na profissão.

O estudo permitiu observar que as práticas docentes são constituídas a partir do ingresso da professora na carreira e que são profundamente influenciadas pelos saberes das professoras experientes, pelo tempo de atuação da professora na carreira docente e por aspectos subjetivos, por exemplo, as emoções, os sentimentos, as idiossincrasias particulares a cada professora.

Nesse sentido, as professoras relataram que o início da carreira foi traumático, pois sentiam-se inseguras para direcionar o trabalho pedagógico quanto às formas utilizadas para manter o controle da classe ou diante de situações inesperadas. A insegurança impulsionava uma prática pedagógica baseada nas recomendações das colegas experientes e em tentativas e experimentações com as quais elas observavam o que funcionava e o que era equivocado; descartando aquelas que não apresentavam resultado positivo. Portanto, verificou-se que é no cotidiano da sala de aula, no contato com os alunos, com as situações específicas das classes com crianças, que a professora vai se constituindo enquanto

²⁸⁵ Maria Aparecida Soares. Entrevista realizada no dia 13/06/2006 em sua residência.

profissional e encontrando segurança e equilíbrio para utilizar criativamente maneiras próprias e métodos de agir para a transmissão do conhecimento.

A pesquisa demonstrou que as ações das professoras que lidam com crianças são muitas vezes impulsionadas pelos sentimentos de compaixão, afetividade, impotência e raiva. Ou seja, por mais que a professora busque utilizar a razão na condução do processo de ensino, existem momentos em que estes sentimentos irrompem na professora, provocados por situações diversificadas, sejam elas de conflito ou de afeto, levando-a a agir por forças emotivas de diferentes maneiras, conforme o seu modo de ser. Como diz Nias, apud Nóvoa “o professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor”²⁸⁶.

O estudo também é revelador do ressentimento que as professoras sentem em relação aos pais dos alunos e em relação às políticas governamentais voltadas para a educação. Segundo elas, os pais mantêm-se ausentes e indiferentes, tanto à responsabilidade pela educação de “berço”, entendida como as regras socialmente necessárias, quanto à educação escolar dos filhos, o que gera uma tensão entre pais e professoras, dificultando ainda mais o trabalho da professora.

O ressentimento contra as políticas governamentais advém de práticas de descaso das autoridades políticas para com a educação pública e para com a valorização do trabalho docente. As últimas décadas impuseram para a professora a exigência de aperfeiçoamento na formação normativa, a transformação de seus métodos e práticas de ensino e, em muitos casos, a culpabilidade pelo fracasso escolar do aluno. Entretanto, as condições de trabalho continuaram as mesmas – salas superlotadas, insuficientes recursos didáticos, espaços físicos inadequados – dificultando inovações nas práticas de ensino.

A continuação da mesma estrutura escolar colaborou para a permanência das práticas de ensino tradicionais, ditas pela professora Maria de Fátima como sendo “giz e quadro”. Isto ocasionou um descompasso que emergiu nos finais do século XX entre a escola, as práticas de ensino e a criança. Com efeito, a criança da época contemporânea adquiriu o direito de se expressar, de questionar, no entanto a estrutura da escola não possibilita esse comportamento em sala de aula, já que as classes são numerosas, administradas por uma única professora, e disponibiliza como recurso material apenas

²⁸⁶ NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. In: NÓVOA, António (org.). Porto: Porto ed., 1992. p. 9.

quadro, giz e livro didático. Por outro lado, a dupla jornada de trabalho da professora em sala de aula não possibilita um planejamento diversificado e criativo. Essa situação provavelmente tem levado à perda do significado da escola para a criança, o qual pode estar sendo revelado na indiferença, no desinteresse e nas atitudes de rebeldia dos alunos.

Enfim, o presente trabalho demonstrou que a profissão docente com crianças é uma atividade complexa, que envolve amplos aspectos da vida mental e material socialmente compartilhados. Ao serem apontados outros problemas que envolvem o ensinar e aprender nas séries iniciais, não se teve a pretensão de vitimar ou eximir as professoras frente às questões inerentes à profissão docente. Pretendeu-se apenas chamar a atenção para o fato de que a professora não é um “super-herói” que dispõe de poderes para salvar todos os problemas imbricados neste nível de ensino.

Se se quer uma transformação na educação e nas práticas pedagógicas, em busca de melhorar a qualidade neste nível de ensino, é imprescindível que aconteça uma “revolução” na estrutura da educação pública brasileira. Esta deve ser iniciada com investimentos maciços para a construção de espaços físicos e recursos didáticos adequados à criança do tempo presente. Há também que se reduzir urgentemente o número de alunos por sala, propiciando a participação dos alunos nas discussões de conteúdos estudados e, por fim, a valorização docente deve ser reconhecida por meio de remuneração compatível com sua formação e com a garantia de sobrevivência, para que a professora atue somente um único período em classe e possa dedicar o outro à pesquisa, ao estudo, ao planejamento, às correções de atividades, entre outros. Qualquer ação política voltada para a educação que não considerar estes fatores, será apenas medida paliativa e não resolverá de fato os problemas vivenciados por alunos e professoras nas redes públicas de ensino.

É importante ressaltar que as modificações na estrutura da escola, acima apontadas, com certeza, contribuiriam para o avanço rumo a uma educação comprometida verdadeiramente com a formação integral do aluno. Entretanto, modificar radicalmente as práticas pedagógicas e o modo de a professora relacionar-se com o aluno, sobretudo com crianças, implicaria também uma nova organização social, já que a profissão docente, como a pesquisa mostrou, é indissociável dos aspectos sócio-econômico-político-culturais, e também influenciada pelos sentimentos e emoções brotados a partir das representações socialmente compartilhadas.

Referências Bibliográficas

AIRIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. **Memória e (res)sentimentos: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, Edunicamp, no prelo. P. 15- 35.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional**. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

CARVALHO, Marília Pinto. **No Coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. A ascensão da insignificância. **As encruzilhadas do labirinto IV**. Trad. Regina Vasconcelos. São Paulo: Paz e Terra, 2002. P. 95-118.

_____. A instituição e o Imaginário: primeira abordagem. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.139-197.

_____. O imaginário: a criação no domínio social-histórico. **As encruzilhadas do labirinto II: Os domínios do homem**. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. P. 225-243.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Gallhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. O mundo como representação. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002. P. 61-79.

CITADINI, Antonio Roque. **Novas regras para as despesas com ensino**. disponível. em: < www.citadini.com.br >. Acesso em 07 jan. 2007.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In. NOVÓIA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto ed., 1991, p.93-125.

FARIA, Mirlene Ferreira Macedo. **Estudo Analítico do rendimento escolar no Ensino Fundamental: uma questão revisitada**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. As ações sociais e políticas dos professores: da feminização à ação sindical. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa e MIRANDA, Glaura Vasques de (Org.). **Veredas – Formação Superior de Professores: módulo3.**, Belo-Horizonte: SEE/MG, 2003. P.115-139.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História e Geografia nas séries iniciais: a temática regional. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.1 n.1. Jan./Dez. 1992, p.43-48.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1992. p. 63-78.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Políticas públicas de Educação: problemas, perspectivas e desafios. In: BRESCIANI, Maria Stella; SAMARA, Eni de Mesquita; LEWKOWICZ, Ida (Org.). **Jogos da política: imagens, representações e práticas**. São Paulo: ANPUH. Ed. Marco Zero, 1992.

LEÃO, Eliana. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da rede municipal de ensino de Uberlândia: (1991-2000)**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

LEGOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **A História que se conhece, a História que se ensina**. Uberlândia, 1997. Dissertação. Faculdade de Educação, UFU.

MACIEL, Laura Antunes. Produzindo Notícias e Histórias: algumas questões em torno da relação telégrafo e imprensa -1880/1920. In.. FENELON, D. R.; MACIEL, L. A.; ALMEIDA, P. A.; KHOURY, Y. A. (ORGs). **Muitas Memórias, outras histórias**. São Paulo, Olho d'Água, 2004. P. 14-40.

MARSON, Izabel; NAXARA, Márcia (orgs.). **Sobre a Humilhação: sentimentos, gestos, palavras**. Uberlândia, EDUFU ed., 2005.

MOREIRA, Helvécio Domingos Moreira. **Formação e desenvolvimento dos bairros periféricos em Uberlândia, 1991**. 202 f. Dissertação apresentada como conclusão de projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Uberlândia, 1997.

NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição. In: Nóvoa, A. (org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto ed, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto ed., 1992. P. 11-30.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa ed., 2002.

OLIVEIRA, Nilza A. Silva. **A história local ensinada nas 3ª séries do ensino fundamental em Uberlândia: (re)pensando o material didático**. Uberlândia, 2004. Monografia. Instituto de História, UFU.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. **A (in)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula**. Uberlândia, 2005. Dissertação. Faculdade de Educação, UFU.

PAOLI, Maria Célia. Memória e ação cultural. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico Municipal, v. 200, 1991. P. 7-14.

PELEGRINI, Rosa Maria. **Indisciplina de alunos: jogos e resistências na Escola Municipal Professor Eurico Silva**. Uberlândia, 2005. Dissertação. Instituto de História, UFU.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Shittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, n.14, fev. 1997. P. 25-39.

_____. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1 n.2, 1996. P. 59-72.

_____. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Proj. História**, São Paulo, n.14, fev. 1997. P. 7-24

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2.000. P.171-194.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. **Poderes Instáveis em Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. P.16-69.

SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. **Paisagens Imaginárias**. Edusp, 1997.

SILVA, Kênia Beatriz da. Quais são os fatores que levam certos professores a utilizarem métodos equivocados de alfabetização. **Revista de Alfabetização**, Uberlândia, n.1, p. 30-33, 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VALLE, Lílian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

WILLIAMS, Raymond. Hegemonia. In: **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

UNIVERSIA. **Estresse do professor: Síndrome de Burnout é uma das causas do esgotamento profissional de docentes**. Disponível em: <www.universia.com.br>. Acesso em: 06 jan. 2007.

FONTES UTILIZADAS:

Documentos

BRASÍLIA. Lei nº. 7348, de 24 de julho de 1985. Disponível em < www.soleis.adv.br >. Acesso em 07/01/2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. 2ªed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Aos professores e dirigentes escolares. Relator: Ministro Murílio de Avelar Hingel. Brasília, maio de 1994. **Plano Decenal de Educação para Todos**, Brasília: MEC, 1993.

BRASÍLIA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. MACHADO, Gilmar (org.). Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações. Brasília: 2004, p. 13.

UBERLÂNDIA. Lei 100/04 do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do Município de Uberlândia

Jornal:

CORREIO. Uberlândia. Foram pesquisados todos os números de 1980 até 08/2005 sem interrupção.

Fontes Orais

Entrevistas com professoras:

Ilzete Maria de Souza Caetano. Entrevista realizada no dia 08/08/05.

Maria Aparecida Soares. Entrevista realizada no dia 13/06/2006.

Maria de Fátima Lima Pereira. Entrevista realizada no dia 20/10/05.

Maria Marta Dantas Mendes de Paula. Entrevista realizada no dia 16/06/06.

Romilda Aparecida Cardoso. Entrevista realizada no dia 15/08/2006.

Silmara Aparecida Coelho. Entrevista realizada no dia 25/05/2006.

Vera Lúcia da Silva. Entrevista realizada no dia 06/11/2006.

Entrevista com mães de alunos:

F. L. S. Entrevista realizada no dia 07/09/2006 em sua residência, no bairro Tocantins.

C. M. S. Entrevista realizada no dia 07/09/2005 na sua residência, no bairro Mansour.

N. F. Entrevista realizada no dia 07/09/2005 em sua residência, no bairro Guarani.

S. N. S. Entrevista realizada no dia 07/09/2005 em sua residência, no bairro Tocantins.

Oficina de Memória realizada dia 16/05/2006 na Escola M. Boa Vista:

Aparecida Helena de S. Nogueira, 37 anos.

Formação: Pedagogia – Universidade Federal de Uberlândia

Tempo de magistério: 3 anos

Cláudia Silva Borges de Oliveira, 35 anos.

Formação: Pedagogia – Universidade Federal de Uberlândia

Tempo de magistério: 14 anos

Rosângela Tavares da Silva, 47 anos.

Formação: Pedagogia – Faculdade de Ed. Antônio Augusto Reis Neves

Tempo de magistério: 17 anos

Leda Maria Vieira Candima, 54 anos.

Formação: Pedagogia – Faculdade de Ed. Antônio Augusto Reis Neves

Tempo de magistério: 13 anos

Maria de Fátima Lima Pereira, 52 anos.

Formação: Pedagogia

Tempo de magistério: 29 anos

Silmara Aparecida Coelho, 40 anos.

Formação: Pedagogia – FIT

Tempo de magistério: 10 anos.

Walkiria Ubiracema Walter da Silva, 45 anos.

Formação: Magistério segundo grau – Escola Sagrado Coração de Jesus

Tempo de magistério: 25 anos.

Oficina de memória realizada 24/06/2006 na Escola M. Mário Alves Araújo Silva

Ilzete Maria de Souza Caetano, 52 anos.

Formação: Pedagogia – UNIT

Tempo de Magistério: 10 anos

Maria Aparecida Soares, 45 anos.

Formação: Letras – Universidade Federal de Uberlândia

Tempo de Magistério: 11 anos.

Romilda Aparecida Cardoso, 37 anos.

Formação: História – Universidade Federal de Uberlândia

Tempo de Magistério: 12 anos

Vera Lúcia da Silva, 37 anos.

Formação: Pedagogia – UNIPAC (cursando)

Tempo de Magistério: 6 anos