



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELTONGIL BRANDÃO BARBOSA

**HISTÓRIA & MEMÓRIA DOCENTE NOS CURSOS DE
LETRAS: CAMPO GRANDE/MS.**

**DOURADOS/MS
2012**

ELTONGIL BRANDÃO BARBOSA

Página | 2

**HISTÓRIA & MEMÓRIA DOCENTE NOS CURSOS DE
LETRAS: CAMPO GRANDE/MS.**

Dissertação de mestrado de
ELTONGIL BRANDÃO BARBOSA,
vinculado a linha de pesquisa: **História
da Educação, Memória e Sociedade**,
do Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE) da Faculdade de
Educação (FAED) – Universidade
Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientadora: **MAGDA SARAT
OLIVEIRA.**

**DOURADOS/MS
2012.**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD
Barbosa, Eltongil Brandão .

História & Memória Docente nos Cursos de Letras: Campo Grande,
MS / Eltongil Brandão Barbosa. – Dourados, MS : UFGD, 2012.
46p.

Orientadora: Profa. Dr. Magda Sarat Oliveira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da
Grande Dourados.

1. Educação. 2. História Oral. 3. Professoras . 4. Curso de Letras.

Esta **profissão-professor** 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 as opções constantes, que **cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar**, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Antônio Nóvoa.

RESUMO

As mudanças na sociedade e conseqüentemente também na ciência, contribuíram para um novo olhar sobre o ofício do historiador. A metodologia da história oral vem abarcar essas mudanças de forma significativa, oportunizando e valorizando a história do cotidiano, antes não respeitada. Utilizando as fontes orais, as narrativas de quatro professoras que atuam nos cursos de Letras na cidade de Campo Grande –MS, propomos conhecer suas histórias e memórias relevantes ao processo de formação docente chegando a atuação no Ensino Superior. Desvelando fatos relacionados não apenas as suas trajetórias de vida, mas também a história da educação na capital do Estado de Mato Grosso do Sul. No decorrer da pesquisa, nos apropriamos dos conceitos de memória, da metodologia da História Oral, para que fosse possível a total compreensão das possibilidades de trabalho. Feito isso a contextualização histórica fez-se necessária. A educação superior no Brasil, a história docente, a história das instituições que oferecem o curso de Letras até chegarmos ao cruzamento das análises das narrativas. De maneira clara a escolha pela profissão docente mostra-se em alguns casos uma decisão consciente clara e objetiva e outros momentos evidencia-se como produto de uma série de fatores e influências. A família foi um dos aspectos mais apontados pelas nossas entrevistadas sobre os fatores que poderiam ou podem intervir sobre a escolha profissional. As trajetórias se cruzam em muitos momentos, a maneira como as professoras vão fazendo parte uma da história da outra é algo prazeroso de investigar. Ao fim da pesquisa, concluímos que a formação docente é um processo contínuo, que a decisão de seguir a carreira de professora universitária não foi fruto apenas de um único fator decisivo, mas de vários fatores objetivos e subjetivos que envolvem tanto a escolha profissional, como seu caminhar profissional. Todas as participantes mostraram aparente sucesso e realização profissional e mesmo as professoras que disseram que não haviam pensado em dar aulas, com o envolvimento e engajamento declaram-se apaixonadas pela profissão.

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO I - HISTÓRIA, MEMÓRIA E DOCÊNCIA: ASPECTOS DA PESQUISA.	11
1.1 MEMÓRIA E HISTÓRIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS.	12
1.2 HISTÓRIA ORAL, BIOGRAFIA E MEMÓRIA.	25
1.3 BIOGRAFIAS NA EDUCAÇÃO.	30
1.4 NARRATIVA E IDENTIDADE DOCENTE	37
CAPÍTULO II - O PERCURSO DA PESQUISA: CAMINHOS, ENCRUZILHADAS, DESCOBERTAS.	52
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE: PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	53
2.1.1 PROFISSÃO DOCENTE	53
2.1.2 PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.	60
2.2 CURSOS DE LETRAS NO BRASIL: BALIZADOR DESTA PESQUISA	62
2.2.1 PRIMEIROS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	62
2.3 CURSOS DE LETRAS NO MATO GROSSO DO SUL	71
2.3.1 EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL.	71
2.3.2 INSTITUIÇÕES SUL-MATOGROSSENSES DE ENSINO SUPERIOR	77
CAPÍTULO III - MEMÓRIAS DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS: CURSO DE LETRAS.	80
3.1 HISTÓRIAS DAS PROFESSORAS DESTA	81

PESQUISA	
3.2 PROFESSORAS QUE CONTRIBUÍRAM COM A PESQUISA	82
3.3 MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO: A INFÂNCIA.	85
3.4 MEMÓRIAS DA PROFISSÃO DOCENTE: A ESCOLHA DE SER PROFESSORA	92
3.5 MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES:	95
3.6 MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Filho mais novo de uma prole de quatro irmãos, sendo dois homens e duas mulheres, frutos do amor entre um nordestino e uma sulista neta de imigrantes franceses e alemães, tive uma infância com pouco contato com crianças, estava boa parte do tempo rodeado de adultos. Minhas brincadeiras na fazenda e na cidade eram por muitas vezes advindas da minha imaginação. Estudei em escolas conceituadas, com um bom desempenho escolar.

Uma de minhas memórias referente à infância é a de que às vezes surrupiava giz da sala de aula e brincava de professor em casa. Riscando as portas de casa onde imaginava lousas. Logo após o Ensino Médio, aos dezesseis anos, fiz o vestibular para o curso de Psicologia. Iniciei o curso e no ano seguinte comecei a dar aulas no 3^o e 4^o ano do magistério. Na época era uma prática comum os alunos das graduações ocuparem a função docente mesmo não tendo titulação requerida, ou concluída. Desde então a profissão docente nunca mais ficou de lado em minha vida. Passei pelo magistério, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Iniciei com as disciplinas de Psicologia e por oportunidade e afinidade escolhi a língua inglesa como disciplina oficial, trabalhando anos com a língua inglesa, porém me aventurei pela literatura e atuando também com bastante afinco como professor de produção textual. O que me levou a ser desde 2008 corretor da Fundação VUNESP, instituição do Estado de São Paulo que faz concursos públicos e vestibulares das mais conceituadas universidades de São Paulo, como UNESP e UFScar.

Com muitas aulas e bastante jovem achei que a possibilidade de um ganho financeiro maior e apaixonado pelo ofício abandonei o curso de Psicologia para descontentamento de toda a família. Com boas ofertas de trabalho e sentindo a necessidade de melhorar meu nível de conhecimento em língua inglesa, fui morar em Londres, onde passei um ano estudando a língua e aprendendo novas culturas. Voltando ao Brasil as ofertas de trabalho ficaram ainda mais interessantes e comecei a notar um respeito maior por parte dos alunos e das instituições onde trabalhava. Com o passar dos anos e vendo a necessidade da qualificação profissional e entendendo a docência com profissão, não mais como apenas função/ocupação que desempenhava,

em 2005 iniciei o curso de Letras. Foi um processo de formação interessante, pois convivi com jovens, bem mais jovens que eu e que ainda não tinham nenhuma prática como professores.

Então graduado em Letras pela Universidade Católica Dom Bosco, no município de Campo Grande MS, passei por diferentes experiências docentes. Porém um desejo de dar um novo passo profissional surgiu. O de trabalhar no Ensino Superior e em especial com formação de professores. Foi então que decidi participar da seleção de mestrado. Fiz a seleção na universidade Católica Dom Bosco - UCDB e na Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, sendo aprovado nas duas e optei pela UFGD. O projeto inicial propunha conhecer o processo de formação da identidade do professor universitário. Em que momento da vida que um professor universitário tornava-se de fato um professor: na graduação, na pós-graduação, na infância ou em todos os momentos da vida. Com a orientação percebi que havia falhas no projeto e uma amplitude inviável.

Chegamos então depois de muitas mudanças, ao título “História & Memória Docente nos Cursos de Letras: Campo Grande, MS”, no qual pretendemos desvelar suas histórias e memórias e para entender os aspectos que fazem parte desse construir-se professor, chegando a docência universitária.

O curso de Letras por si só já habilita seu graduado a lecionar na Educação Básica. A inquietação era ainda sobre quais motivações ou razões essas professoras entrevistadas partiram rumo ao Ensino Superior. Se já eram professoras então por que tornar-se professora universitária?

Aspecto importante e revelador é o fato que mesmo seguindo o rigor metodológico o qual exige um distanciamento do objeto, parece que me encontrava em algumas das histórias relatadas. Não presente nas situações narradas, mas num processo de identificação com suas trajetórias. Inegável que isso me estimulou ainda mais a seguir a pesquisa.

No primeiro capítulo procuramos abordar os conceitos primordiais a respeito de memória. Alguns dos principais autores, pesquisadores que já utilizaram e fazem uso da metodologia da História Oral foram consultados. Antes mesmo de chegar na metodologia específica, fomos entender como se deu a aceitação desse método que valoriza e utiliza como fonte, os depoimentos orais.

Esgotando os conceitos de memória e compreendendo a metodologia da história oral, seguimos para o segundo capítulo. Nele fizemos um apanhado histórico da

Educação no Brasil, conhecemos sobre o surgimento do Ensino Superior em território nacional chegando aos cursos de Letras. Os primeiros cursos de Letras no Brasil, algumas diretrizes sobre o profissional das Letras, para caminharmos até as instituições de Ensino Superior que oferecem ou ofereceram o curso de Letras na cidade de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul.

Todo esse estudo de forma coesa vai ter congruência com o capítulo três, no qual foi feita a análise dessas narrativas, seguindo quatro categorias de análise. Trabalho feito, surpresas no caminho, sensação de ter encerrado algo, perdido algo ou conquistado. Desprender-se, talvez despedir-se do processo de pesquisa, das entrevistas feitas, das conversas informais, das reuniões de orientação, da ansiedade da primeira entrevista, da ansiedade da segunda. O primeiro capítulo com as devidas correções, o trecho que acreditava ter sido o melhor que tinha feito, teve sim que ser refeito. Das narrativas, das histórias que eu me apropriei, das histórias que se cruzaram, das trajetórias que se cruzam, das memórias produzidas, das memórias construídas.

Por fim a sensação de que passou, que deixamos algo e ao mesmo tempo toda vez que esta pesquisa for consultada, ou simplesmente rememorarmos, trazemos o passado para o presente. Necessário compartilhar uns versos que chegaram até mim através da voz do também sul-mato-grossense o artista e cantor Ney Matogrosso:

*... De repente a gente vê que perdeu
Ou está perdendo alguma coisa
Morna e ingênua
Que vai ficando no caminho
Que é escuro e frio mas também bonito
Porque é iluminado
Pela beleza do que aconteceu
Há minutos atrás.*

CAPÍTULO I

HISTÓRIA, MEMÓRIA e DOCÊNCIA: aspectos da pesquisa.

Antes de ter decidido “**ser professor**” eu tinha vontade de ser comissária de bordo e também ser diplomata. Hoje, ao me fazer essa pergunta eu diria:
Se não fosse professor eu não seria ninguém.

Professora Luiza.

1.5 MEMÓRIA E HISTÓRIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS.

Já de início, em virtude da natureza e dos objetivos desta pesquisa, acreditamos ser interessante pontuar que a Metodologia não consiste num pequeno número de regras, mas, ao contrário, configura-se como um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas. De acordo com o pensamento de Thiollent (1986), no decorrer de um estudo, as escolhas metodológicas são fundamentais para o andamento das reflexões, posto que aquelas devem ser efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições.

Dada esta ligação, ao delimitar o objeto da presente pesquisa, foi necessário um estudo do caminho a ser seguido, pois os métodos disponíveis determinam o que veremos, já que cada um deles traça um caminho diferente e revela relações distintas. Isto quer dizer que, nesta pesquisa, objetivamos conhecer os caminhos, as motivações, a subjetividade e os componentes que surtiram influência na escolha profissional de professoras dos cursos de Letras da cidade de Campo Grande, capital do “jovem” estado de Mato Grosso do Sul. Tomadas como *corpus* deste trabalho, as quatro professoras participantes deste estudo tem entre 50 e 70 anos de idade. Suas memórias esclarecem e materializam fatos relacionados não apenas com sua historia individual, mas com a de um grupo, a de um estado e, até, a de outros países.

Uma das professoras é inglesa e conta detalhes de Segunda Guerra Mundial, narrados por ela, mas recorrendo às suas memórias de infância. Há, também, duas netas de portugueses, que se apropriaram das memórias do avô e de seus pais e recontam detalhes talvez desconhecidos da terra de origem dos parentes (Portugal). Por fim, contamos com uma professora filha de imigrantes vindos de Okinawa¹.

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos componentes do universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações, a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla

¹ Pequeno país localizado ao sul do Japão.

do problema delineado. A descrição e a delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentada. (DUARTE, 2002).

Para a metodologia de história de vida e identidade, reportamos a Hall (2002), Queiroz (1998), Lélis (2001) e Sarat (2008). Nessa trajetória, torna-se pertinente perscrutar os elementos teórico-metodológicos desenvolvidos por Bosi (1994), Halbwachs (2004) e Pollak (1992), que destacam em suas obras a ligação entre memória e o processo de constituição identitária. As leituras sobre história da educação e história cultural, as contribuições da Nova História Cultural cintiladas, através dos estudos publicados de Lynn Hunt (1992), Jacques Le Goff (1996) e Roger Chartier (1990), assim como os textos que balizam uma discussão entre a sociologia e a história de Walter Benjamin (1980), tornam-se partes fundamentais para a discussão. Sobre formação de professores, recorreremos a Nóvoa (1991), Tardif (2002), Perrenoud (1993) e Masseto (1995, 2002), dentre outros.

Pelo encaminhamento dos caminhos metodológicos adotados, não será difícil perceber que a memória é um conceito crucial e que constitui objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento. Com diferentes usos e acepções, ela está presente em áreas como a psicologia, a psicanálise, a biologia, a educação, a antropologia, a história e a informática, por exemplo. No âmbito das ciências humanas e sociais, de acordo com Vieira (2006), ela tem sido analisada sob diversos ângulos, desempenhando um importante papel na interdisciplinaridade que tende a se instalar entre elas.

Neste sentido, partindo dos princípios defendidos por Queiroz (1988), a presente proposta ganha relevância, posto que trabalhar com história e relatos de vida significa colocar a imperativa necessidade de ver os sujeitos participantes da pesquisa como seres sociais, seres de memória, de cultura e de história. Os estudos sobre histórias e relatos orais de vida dos professores constituem uma vertente de pesquisa que busca, por meio da (auto)biografia, dar voz e vez aos professores, através de um olhar sobre suas vidas e suas trajetórias, a fim de proporcionar reflexões sobre a (auto)formação e a formação de novos educadores. Logo, nosso ponto de vista entra em consonância com o de Diniz, Maria & Tancredi (2005), porque entendemos que trabalhar com relatos e histórias de vida corresponde trazer à tona discussões sobre temáticas, questões, indagações e

dimensões da vida social e da história pessoal, capazes de extrapolar os cânones e preocupações convencionais da academia.

Sendo assim, a relevância e a riqueza das informações coletadas nas entrevistas reside na oportunidade de conhecer os “bastidores” da história, uma parte pouco conhecida, produzindo um registro para posteriores pesquisas. Em um determinado ponto de sua entrevista, a professora Maria Emilia relata a origem de seu nome de família:

Em Portugal, na época de meus avós, existiam muitos Borges, era um sobrenome muito comum entres as famílias daquele período. Então, as crianças iam nascendo e as pessoas perguntavam de quem é esse Borges? E respondiam: esse é o Borges do Daniel. Daí surgiu o nome Borges Daniel (Maria Emília).

Pelo registro acima, acreditamos que a história vinculada nos discursos, mais do que relatos particulares e individuais, torna-se um resgate de memória que extrapola a condição de individualidade do sujeito narrador. A partir desta recuperação individual, somos capazes de detectar aspectos ligados a uma coletividade, revelando assim, costumes de um outro tempo, de um outro espaço, de uma outra coletividade e de um outro país.

Muito próximo, portanto, daquilo que Guarinello (2004) designa de “história do cotidiano”, o relato acima permite-nos também conhecer os bastidores da história, levando-nos a tomar conhecimento de fatos e dados que, muitas vezes, documentos oficiais não chegam a fornecer, ora por intencionalidade, ora por falta de riqueza. Nesta perspectiva, as professoras e os professores entrevistados tiveram a oportunidade de relatar seus passados individuais, bem como suas memórias evocam os seus participantes diretos. Logo, conhecer o processo de formação dos professores de Letras – parte integrante da recuperação dessas memórias e desses passados – através da narrativa de quem passou por esse processo torna-se, portanto, um gesto de pesquisa bastante relevante, porquanto não só revela uma trajetória individual, mas também dá a conhecer toda uma prática coletiva de outro tempo e um outro espaço.

Desta forma, podemos afirmar que a memória é um trabalho sobre o tempo, porém a respeito do tempo vivido. Neste sentido, concordamos com Eclea Bosi (1994), posto que esta dimensão temporal não ocorre uniformemente, em virtude do ser humano

ter a capacidade de transformar o tempo em cada sociedade. Há a configuração de uma temporalidade específica: “A sociedade industrial multiplica horas mortas que apenas suportamos: são os tempos vazios das filas, dos bancos, da burocracia, preenchimento de formulários.” (BOSI, 1994, p.24). Ou seja, o que o homem imagina como tempo modifica as condições impostas pela sociedade industrial redimensionam para uma outra categoria. Ainda, segundo Bosi,

(...) nossos ritmos temporais foram subjugados pela sociedade industrial, que dobrou o tempo a seu ritmo, “racionalizando” as horas da vida. É o tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso... A memória os reconquista na medida em que é um trabalho sobre o tempo, abarcando também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil (BOSI, 1994 p.53).

Ora, entendendo que o exercício da memória constitui um resgate da própria humanidade do homem, retirando-o do estado de letargia do “tempo da mercadoria”, a proposta de compreender os relatos orais motivados por esta memória sustenta a ênfase na reconquista de tempos e espaços retirados do limbo do esquecimento. Deste modo, a dinâmica utilizada nas entrevistas dos sujeitos participantes desta pesquisa encontra com esta proposta uma consonância coerente e relevante.

Neste sentido, é importante, aqui, mencionar os procedimentos e a dinâmica das entrevistas realizadas. À medida que as perguntas iam sendo feitas, a maneira como as indagações iam surgindo, a atitude dos entrevistados era a de que eles também iam descobrindo, gradualmente, algumas informações quase que no mesmo instante da percepção do pesquisador. O processo de rememoração, em alguns instantes, foi o de uma nova descoberta, de uma nova perspectiva sobre fatos guardados em suas memórias.

Da mesma forma, foi possível observar no instante da entrevista, no *setting*² onde a “magia” deste processo ocorria, atitudes que denunciavam uma nítida emoção nas falas. Gestos, ausências de fala, olhares, movimentos da cabeça, respostas demoradas, exatidões em certos relatos foram alguns dos índices emotivos nestes exercícios de rememoração. Um dado interessante e praticamente unânime na realização

² Local da entrevista.

das entrevistas foi a percepção de uma satisfação, nítida no brilho dos olhos e nas palavras, logo que os gravadores foram desligados. Ora, tais procedimentos não deixam de concretizar aqueles “tempos marginais e perdidos”, de que nos fala Eclea Bosi (1994, p. 53), que ganham, agora, a condição de centralidade (e não mais de margem), posto que, aquela suposta falta de tempo, de oportunidades, acaba cedendo salutarmente a situações reais ou criadas pelo próprio inconsciente.

É pertinente, então, dizer que as narrativas elaboradas a partir da memória, e da memória oral, possuem uma riqueza e uma relevância incontestes, não só pelo que de recuperação ela propicia, mas também pelo exercício proporcionado ao seu pesquisador. Neste sentido, concordamos com Eclea Bosi e com suas afirmações sobre o “estar em campo”, o exercício contínuo do pesquisador desta área, posto que

A fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade. Aprendemos a amar esse discurso tateante, suas pausas, suas franjas com fios perdidos quase irreparáveis. (...) Pesquisadores de campo, somos hamletianos³, desconfiamos do discurso desenvolvido, sem lastro. Estamos sempre à procura do que está ainda inexpresso e do que hesita em ser capturado pela interpretação. (BOSI, 2003, p. 65).

Lida, portanto, por este viés – e em consonância com as idéias de Queiroz, 1998 e Lélis, 2001 –, a metodologia de história de vida abre um espaço para que indivíduos apresentem suas histórias, falem de si e recorram à sua memória, evocando suas lembranças e suas testemunhas. É bom lembrar, neste sentido, que histórias de vida e memória coletiva se entrelaçam, como bem acentua Maurice Halbwachs. Responsável por cunhar o termo “memória coletiva”, Halbwachs também foi um dos pioneiros a pensar em uma dimensão da memória que ultrapassa o plano individual, dominante nas pesquisas até então. Outras obras como as de Pollak (1992) e do próprio Halbwachs (2004) destacam a ligação entre memória e o processo de constituição identitária, considerando que aquela é um elemento constituinte da identidade, pois é, nesta trajetória, refletindo e compreendendo a si e aos outros, que o professor – sujeito e agente dos relatos tomados nesta pesquisa – compõem as suas lembranças e faz a diferença em sua história de vida, bem como, na história coletiva.

³ Menção a poesia presente na clássica obra de Willian Shakespeare, Hamlet.

Como dito anteriormente, esta pesquisa investiga as memórias de professoras atuantes ou que atuaram nos cursos de Letras, com idade entre 50 e 70 anos no município de Campo Grande (MS). Dentre essas professoras, temos as atuantes em universidades privadas e públicas e as que já se encontram em aposentadoria. A capital do Estado de Mato Grosso do Sul possui hoje quatro universidades, e todas elas ofertam o curso de Letras. Das quatro instituições, duas delas são da rede privada (Universidade Católica Dom Bosco e UNIDERP-Anhanguera) e duas da rede pública (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS), além do Centro Universitário UNIGRAN-Campo Grande.

Pelo exposto, acima, reafirmamos que a proposta desta pesquisa é a de tratar de um período recente da história, com uma abordagem também considerada recente. Os debates sobre a memória e sua relação com a história são, de certa forma, recentes entre os historiadores, propagando-se, sobretudo, a partir da década de 1980. Tal procedimento metodológico vem ganhando interesse por parte dos pesquisadores nos últimos anos, dispondo a ser um espaço de discussão e de novos aprendizados, pois estrutura os fundamentos e objetivos do fazer histórico. Ainda assim, com sabemos, não deixa de apresentar algumas dificuldades no tocante ao exercício da memória, em virtude dos interesses e das subjetividades que ela nos apresenta na leitura do passado enquanto objeto de estudo.

Vale destacar, neste sentido, o fato de que Maurice Halbwachs (1956) derrubou a concepção da memória como produto de uma atividade meramente subjetiva, e essa superação deu-se pelo pensamento de para quem as lembranças são frutos de uma atividade de reconstrução do vivido. A pesquisa que utiliza a memória não pode, portanto, esquecer o fato que existem sentimentos, idéias e valores ligados a grupos sociais, que podem trazer a sensação de verdade, como o relato fosse completa e totalmente vivenciado, tomando para si a verdade do ocorrido.

É preciso lembrar que, para além desta carga emotiva que impulsiona os relatos, também existe a sua contrapartida, qual seja, momentos em que a ratificação social alicerça as memórias em relação aos estereótipos e ideologias. É Eclea Bosi quem esclarece tal ocorrência, no sentido de que “Há momentos outros em que os apoios comunitários são articulados de modo original pela memória individual, desde então participando de um ponto de vista particular sobre o passado” (2003, p. 113).

Assim sendo, não podemos negar a sua importância, pois ela se apoia na construção de referenciais para um determinado grupo através das suas práticas

culturais, revelando assim o modo de pensar e de agir de uma comunidade ao longo do tempo. Deste modo, o entendimento da memória como fonte da história é, apesar de todas as suas controvérsias, o resultado das transformações historiográficas que ocorreram ao longo do tempo, mas que, em contrapartida, segundo alguns estudiosos, como Bueno (2009), por exemplo, também promoveram mudanças ao propor a introdução da subjetividade na escrita da história e instrumentalizar um discurso historiográfico mais narrativo e humanizado.

Com isso, o tema e o exercício da memória têm ganhado muito espaço e importância junto ao meio acadêmico, por ambos possibilitarem diferentes leituras nas formas de interpretação da história e por também permitirem uma complementação com outras fontes históricas. Logo, essa subjetividade apresentada por Bueno constitui um dado importantíssimo, posto que os fatores que influenciam uma pessoa a escolher sua profissão apresentam-se como diversos, possibilitando, inclusive, a ocorrência de alguns questionamentos dentro do próprio discurso apresentado nas entrevistas.

Reiterando a importância deste recurso, Carvalhal (2006), em seu ensaio intitulado “Maurice Halbwachs e a questão da memória”, pontua que Halbwachs justifica que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. Assim, a origem de várias idéias, reflexões, sentimentos e paixões que atribuímos a nós, reside, na verdade, na inspiração efetuado pelo grupo. Halbwachs a respeito da memória individual refere-se, à existência de uma “intuição sensível” (CARVALHAL, 2006).

“Haveria então, na base de toda lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual que - para distingui-lo das percepções onde entram elementos do pensamento social” - admitiremos que se chame intuição sensível (HALBWACHS, 2004, p.41).

Em sua obra *A memória coletiva*, Halbwachs (1990) parte do pensamento que o homem é, acima de tudo, um ser precisamente social, não isentando a memória a este condicionamento:

[...] só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em

uma ou mais corrente do pensamento coletivo. [...] É por isto que quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado de alguém, sem dúvida durante algum tempo esteve só, segundo a linguagem comum. Mas lá não esteve só senão na aparência, posto que, mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam pela sua natureza de ser social, e que nenhum instante deixou de estar confinado dentro de alguma sociedade (HALBWACHS 1990, p.36-7).

Mesmo com o infindável trabalho de enquadramento, são mantidas e guardadas algumas memórias, posto que ficam latentes, esperando o momento para se revelar e dar luz e som a alguns aspectos de nossa história social. Podemos inferir, portanto, que, com a utilização de memórias individuais, a História Oral consegue mostrar os limites do enquadramento da memória.

Em contrapartida aos estudos de Halbwachs, Portelli (1998) desenvolveu o conceito de “memória dividida”⁴, embasado em estudo desenvolvido a respeito do Massacre de Civitella Val de Chiana . Ele relata que não se trata apenas da oposição entre a “memória comunitária pura e espontânea” e a memória “oficial” e “ideológica”, mas seria necessário apenas assumir a autenticidade da memória espontânea inutilizando assim a memória ideológica.

Diz ainda que “estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediada” (PORTELLI, 1998, p.106). Seguindo o pensamento do referido autor, devemos procurar oposição no interior das memórias e não somente entre os seus campos. Referenda, então, que o conceito de memória dividida deveria ser ampliado, agregando também a pluralidade fragmentada inerente às diferentes memórias sem deixar de lado suas diferenças.

Portelli também afirma que o discurso histórico faz referência à memória coletiva, a partir do trabalho de Maurice Halbwachs. Porém, a constituição da memória e o ato de lembrar são ações individuais. Para ele, a memória é social e pode ser compartilhada. Entretanto, a memória só consegue se materializar nos discursos

⁴ Portelli investigou o massacre de Civitella Val de Chiana, no qual 115 civis italianos foram mortos em um único dia pelos soldados alemães, em junho de 1944, em retaliação à morte de dois soldados alemães, pela Resistência italiana. A expressão memória dividida foi tomada de Giovanni Conni para se referir, de um lado a uma memória “oficial” que comemora o massacre como um episódio da Resistência italiana e compara as vítimas a mártires da liberdade. De outro, uma memória criada e preservada pelos sobreviventes - focada no luto, nas perdas pessoais e coletivas - que entrou muitas vezes em choque com a memória oficial.

individuais. Nos tempos de hoje, os grupos sociais guardam os mais diversos graus de complexidade, ainda mais se levarmos em consideração o fato de que as pessoas integram diferentes grupos e, a partir deles, constroem suas memórias, organizando-as de maneira idiossincrásica. Sendo assim, a memória coletiva torna-se possível somente quando retirada da memória individual.

Ora, partindo deste pressuposto, de uma ligação intrínseca entre memória individual e coletiva, reportamo-nos ao nosso *corpus* de estudo, porquanto nele também é possível constatar esta dimensão do tempo recuperado. Quando uma das professoras entrevistadas traz ao presente seus relatos anteriores, estes veem entrelaçados com histórias também de outros personagens atuantes, sejam eles amigos, professores, namorados, ou qualquer outra pessoa que esteja ligada direta ou indiretamente com sua trajetória, mesmo que estes não tenham vivido no mesmo período. Assim quando as professoras falam sobre o passado dos pais, por exemplo, elas se apropriam de uma lembrança que não foram vividas por elas. Podemos citar, neste sentido, as palavras da professora Maria Emilia, uma das entrevistadas, que relata o cotidiano do trabalho de sua mãe e a visão das pessoas em relação à profissão docente:

Tinha-se um respeito pelos mestres e ali no Joaquim Murtinho isso era muito forte, pois ali estudavam os filhos dos militares que vinham aqui pra Campo Grande e frequentemente o comandante do exército ia fazer visitas por lá”. que sua prova de fogo era encarar os alunos, fazer com que cantasse o hino, que naquela época era obrigado a cantar e minha mãe era professora de música também na escola, com isso ela ensinava os alunos a cantar todos os dias o hino, prepara os teatros, as festas, tocava piano no salão nobre. Inclusive ela foi professora da Glauce Rocha⁵, a atriz. Ela participava dos teatrinhos que minha mãe preparava (Maria Emilia).

Outro momento importante e que demonstra esse entrelaçamento com histórias também de outros personagens, sublinhado por Halbwachs (1990), é a rotina vivida por seu avô e como esta fora repassada a ela:

⁵ Glauce Eldé Ilgenfritz Corrêa de Araújo Rocha, ou apenas Glauce Rocha, nasceu em Campo Grande, Mato Grosso, em 16 de agosto de 1933. Tornou-se uma atriz conhecida em todo país, fez renomados trabalhos com artistas importantes da época, em um período que a ditadura militar era extremamente repressora com os artistas.

Ele chegava cansado em casa, almoçava e ia descansar, mas minha mãe queria aprender piano, porém ele nunca tinha um tempinho para ensiná-la. Quando ele estava descansando ela ia até o piano e começava a bater nas teclas mostrando o muito pouco que ela sabia. Ele não aguentava e ia até lá pra ensinar. E dizia: “Não é assim, é assim, não é desse jeito, é assim que se faz” (Maria Emília).

Ora, é possível, a partir do relato acima, entender que a memória individual não só apela para uma memória coletiva, mas também estabelece uma rede de narrativas, de exercícios de rememoração, que opera uma junção entre a referencialidade de um passado vivido e a ficcionalidade do próprio ato de narrar, de recuperar algo pela voz discursiva. Assim sendo, instaura-se nesse ato a própria subjetividade num feixe historicista, encontrando no pensamento de Walter Benjamin, uma possibilidade de elucidação. Para o estudioso alemão:

A lembrança institui a corrente da tradição que transmite o acontecimento de geração em geração. Ela é a musa da épica e sentido lato. Abarca o conjunto das formas singulares do épico inspiradas por ela. [...] Esta memória épica – o elemento de musa que impede a narrativa. [...] O que se anuncia nestes trechos é a memória perenizante do romancista em oposição à memória de entretenimento do narrador. [...] Em outras palavras, é a recordação que, enquanto musa do romance, se alia à memória musa da narrativa – depois que, com a decadência da epopéia, a unidade de sua origem na lembrança se rompeu (BENJAMIN, 1980, p. 67).

Ainda que Benjamin enfatize a presença de uma subjetividade no ato de narrar uma lembrança passada de geração a geração, isto não quer dizer necessariamente que a memória agencie apenas a subjetividade no resgate dos fios do passado. Há-de se destacar que, segundo Halbwachs, seguindo a tradição sociológica francesa em continuidade aos estudos de Émile Durkheim, refere-se a precedência do “fato social” sobre os fenômenos de ordem psicológica e individual. Quando fala dos “quadros sociais da memória”, ele é enfático ao destacar a influência da vida atual do sujeito sobre o fenômeno da memória. Afirma também que esta reconstrói a lembrança, com os elementos que estão disponíveis em nossa mente, assim como em nossa consciência atual, excluindo a possibilidade de reviver os eventos do passado da maneira como

foram vividos. A lembrança é uma evocação do presente para o passado, norteadas pelos nossos interesses atuais.

E, para além desta perspectiva temporal, Halbwachs chama a atenção para o aspecto espacial, quando sublinha que “cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva e *este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupa*” (HALBWACHS, 1990, p. 51; grifos meus). Ora, o que ele chama de “lugar que ocupa”, ou seja, a própria dimensão espacial ocupada pelo agente da memória, muda também de acordo com as relações estabelecidas com outros contextos. E a seqüência dessas lembranças “explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos.”⁶

Para além da formação da memória, Halbwachs também aponta que as lembranças podem, a partir desta vivência em grupo, passar por um processo de reconstrução ou simulação. Representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas podem ser criadas, fazendo com que algumas situações imaginárias, que poderiam ter acontecido, sejam redimensionadas pelo discurso, ou, ainda, pela internalização de representações de uma memória histórica. Ocorre, assim, uma rede entrelaçada de fios memorialísticos, e a lembrança, de acordo com Halbwachs, configura-se “uma imagem engajada em outras imagens” (CARVALHAL, 2006, p.27).

Esse “redimensionar” suscitado por Halbwachs, em algumas situações, apresenta-se de maneira sutil e, em outras, torna-se explícito. Em algumas das falas de nossas professoras colaboradoras da pesquisa, fica notório que, em determinados momentos da narrativa, o processo das lembranças ganha um discurso com valores desvirtuados, com um toque idealizado, ora com um teor político, dando ênfase e mascarando algo de maneira intencional ou não. Seja num caso como no outro, o fato é que não podemos desprezar esses aspectos cabíveis de questionamentos. Seja a maneira intencional ou não é importante atentar a esse aspecto.

Ainda sobre esse entrelaçar das memórias, Halbwachs (1990) menciona que é difícil encontrar lembranças que levem seus agentes a um momento em que as sensações sejam apenas o reflexo dos objetos exteriores, no qual não havia necessariamente uma mistura com alguma das imagens ou dos pensamentos que os prendiam aos homens e aos grupos que os rodeavam. Se não é possível, por exemplo,

⁶ Sobre este aspecto, destaca Vieira: “Ao afirmar que a memória individual está conectada à memória construída coletivamente pelos grupos sociais, Halbwachs não nega a possibilidade da memória individual. No entanto, esta se encontra enraizada no interior dos quadros sociais a que pertence o indivíduo.” (VIEIRA, 2006, p.19).

recordar-se da primeira infância, isto ocorre pelo fato de o sujeito ainda não poder ser considerado ainda um ser social, não sendo possível, assim, estabelecer conexões.

Ecléia Bosi, por outro lado, defende que o pesquisador sofra de maneira substancial a trajetória das pessoas que narram suas vivências, possibilitando, desta forma, “um vínculo de amizade e confiança com os recordadores” (1994, p. 37). A partir desse envolvimento (pesquisador e recordadores), institui-se uma “comunidade de destino”, criando as condições para que “se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana” (1994, p.38).

Diante desta teia entretecida de memórias individuais, memória coletiva, contexto externo e envolvimento com/do pesquisador, é possível, ainda, dizer que essa configuração da memória seja uma memória “não-oficial”. Isto porque os “detalhes”, a omissão, a intenção e as várias versões de um mesmo fato, muitas vezes, podem ser deixados de lado pelo conhecimento formal. Eles só ganham o estatuto de aspectos relevantes e passam a ser considerados como “memórias oficiais” através do trabalho dos historiadores, com a crescente utilização da metodologia da História Oral. Graças a este instrumento de trabalho, esse cotidiano deixa de ser esquecido e passa a figurar como matéria relevante na recuperação do passado.

Passando efetivamente ao nosso *corpus* de pesquisa, em alguns trechos das entrevistas realizadas, ficaram claras algumas peculiaridades a respeito da formação das professoras, incluindo detalhes da própria afetividade envolvida no processo. A professora Bárbara, por exemplo, conta a respeito de sua sensação ao ver a escola onde estudava destruída pelos ataques da segunda guerra mundial: “*No dia em que a escola foi bombardeada, a noite, meu horário de escola era de manhã, mas na hora do almoço já não tinha telefone.*” (Prof. Bárbara).

Ainda que pese o fato de parecer aterrorizante a imagem de uma criança encontrando o prédio de sua escola transformado em entulho e escombros, toda esta matéria passa a ser revelada através das memórias que, ao mesmo tempo em que foi algo marcante, foi também de certa maneira natural. Isto porque não deixa, também, de esboçar, através de sua fala, a atitude do professor que, no outro dia, já estava em outro local ministrando sua aula.

Aqui, faz-se necessário acentuar que essa “calmaria”, essa aparente falta de espanto ao ver sua escola em ruínas, é relatada pelo adulto de acordo com aquela maneira sublinhada por Bosi (1994), qual seja, o processo de releitura do passado sofreria uma dificuldade ou até uma impossibilidade de reviver a emoção inicial de

quando os fatos ocorreram. Tal incapacidade deriva do adulto ter poder e senso crítico que o faz diferenciar realidade de fantasia. São, enfim, detalhes do convívio que ultrapassam os documentos oficiais e emergem do oceano, carregados pelos veios da memória chegando às margens da oralidade. Em uma das falas das entrevistadas, encontramos informações pertinentes sobre o relacionamento dela com seu orientador:

O meu orientador é uma pessoa a primeira vista é um ser grosso, ríspido, ele fala alto, não tem muita paciência para escutar as pessoas então você fica em alerta. Mas, ele é uma pessoa com uma didática, uma clareza com as coisas que faz que, seria um exemplo a ser seguido (Maria Emília).

Ora, tal discurso com uma ênfase ora de distanciamento, ora de aproximação exemplar, não deixa de evocar o processo da memória sublinhado por Pollak (1989). Segundo o seu raciocínio, a memória é constituída através de uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integrar em tentativas conscientes ou não de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre grupos de proporção variada: igrejas, família, partidos, aldeias, regiões, clãs, sindicato, nações etc.

A memória constituída pela História Oral permite, neste sentido, que as contradições, assim como as subjetividades dos sujeitos possam eclodir. Sendo possível averiguar, mediar os confrontos da “memória individual” e da “memória coletiva”, pois, ainda de acordo com Halbwachs (1990, p.25), a constituição da memória está relacionada com o convívio entre pessoas que vivenciaram algo em comum e com o presente que irá mediar e selecionar a lembrança.

No canal da memória, não apenas o passado manifesta-se, impregnado pelas diferentes percepções do presente, mas ainda transfere esse aglutinado de impressões elaboradas pela influência recíproca do passado com o presente, que passam a ocupar todo o espaço da consciência. Ecléa Bosi (1994) reafirma que não há presente sem o passado, sendo assim, nossas vidas, comportamentos e as possíveis escolhas conscientes ou não estão marcadas pelas nossas memórias.

A esse respeito, Halbwachs menciona que,

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALSWACH, 1990, p.71).

Em consonância com este processo, Ecléa Bosi afirma que, “antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança vive em estado latente, potencial”, ou seja, “o papel da consciência, quando solicitada a deliberar, é, sobretudo o de colher e escolher” (1999, p. 11). E, finalmente, ela faz uma aproximação ao que Bergson⁷ considerava a verdadeira memória, ou lembrança-pura à arte:

[...] a lembrança-pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona na consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. [...] Sonho e poesia são, tantas vezes, feitos dessa matéria que estaria latente nas zonas profundas do psiquismo, a que Bergson não hesita de dar o nome de inconsciente (BOSI, 1999, p. 14).

Nossa perspectiva é a de entender a memória como instrumento capaz de suscitar imagens, antes delegadas a um limbo não oficial, propiciando o preenchimento de uma lacuna não privilegiada por discursos considerados canônicos. O fato da presença de subjetividades nos discursos apenas comprova que a História Oral, enquanto instrumento de recuperação e estudo do passado, ainda que se utilize de uma fonte não escrita, não chega a perder o seu estatuto de História. Ou seja, discurso sobre o passado que resguarda sentimentos e subjetividades, possíveis de serem lidas como formas de entendimento da matéria pretérita. Se, como nos faz crer Ecléa Bosi, “o passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea” (1999, p. 48), então, ousamos concluir que esta atuação heterogênea do passado no presente deve-se, em boa parte, ao emprego estimulante de uma história que ultrapassa as malhas da oficialidade escrita e surge sobre as lacunas deixadas por esta como uma maneira outra de se compreender a própria humanidade e sua trajetória.

Em virtude disto, o *corpus* aqui eleito e as vias de leitura deste pela História Oral interligam-se de maneira praticamente inequívoca. Não há, portanto, como se pensar em

⁷ Filósofo francês, Henri Bergson é um marco na filosofia moderna: substituindo pela visão biológica a visão materializante da ciência e da metafísica, ele representa o fim da era cartesiana. Exprime, em nível filosófico, um novo paradigma baseado na consciência, adquirido pela cultura de seu tempo, das conexões entre a vida orgânica e a vida social e psíquica. Chamando a sua metafísica de "positiva", ele dá a essa palavra um significado tão original quanto o que atribui ao "dado imediato".

um sem utilizar-se, necessariamente, de outro. Daí a preocupação, na etapa que se segue, de elucidar esta interligação.

1.6 HISTÓRIA ORAL, BIOGRAFIA E MEMÓRIA.

A história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. De acordo com Alberti (2000), ela consiste na realização de entrevistas gravadas com atores e testemunhas do passado. A fonte oral constitui-se, assim, como base primária para a obtenção de toda a forma de conhecimento, seja ele científico ou não.

O relato oral tem sido, assim, através dos séculos, a maior fonte humana de conservação e difusão do saber, ou seja, um dos grandes repositórios de dados para a ciência em geral, já que a palavra antecedeu o desenho e a escrita. Esta, quando inventada, não foi mais do que uma cristalização do relato oral. Daí, concordamos com Gonçalves & Lisboa (2007), no sentido de poder-se inferir que a história oral é tão antiga quanto a própria História, pois ela foi a primeira espécie de discurso histórico constituído.

Desde que a história oral se estabeleceu como prática e movimento nos anos de 1960 e 1970, os historiadores orais são efusivos em debater questões referentes à memória e à história. O renascimento da história oral nos anos de 1970, na Grã-Bretanha e na Austrália, por exemplo, foi profundamente influenciado pelas críticas dos historiadores documentalistas tradicionais. No entanto, tal revigoração não deixou de ser alvo de críticas. E o delas residia no fato de a memória não ser confiável como fonte histórica, porque era distorcida pela deterioração física e pela nostalgia da velhice, por preconceitos do entrevistador e do entrevistado e pela influência de versões coletivas e retrospectivas do passado. Ora, não há como não perceber que, por trás dessas críticas, estava a preocupação de que a democratização do ofício de historiador fosse facilitada pelos grupos de história oral, além do menosprezo pela aparente “discriminação” da história oral em favor das mulheres, dos trabalhadores e das comunidades minoritárias, como bem nos lembra Thompson e Hamilton (2006).

Antes dos anos de 1960 e 1970, a história oral não tinha muitos adeptos na própria área da história, porque havia um certo fetichismo pelo documento escrito,

conforme apontado acima, posto que se acreditava numa garantia inquestionável, simplesmente pelo fato de ser escrito. Ora, de acordo com a linha de pensamento da época, a objetividade do documento, enquanto uma entrevista gravada, estaria carregada de subjetividade. Mas, o fato é que tal subjetividade, colocada como mácula do corpus da história oral, não se constitui uma marca exclusiva desta.

Hoje, por exemplo, graças, sobretudo, aos estudos empreendidos pela escola francesa da Nova História, já é conhecida e atestada a concepção de que fontes escritas também podem ser subjetivas e de que a própria subjetividade pode se constituir em objeto do pensamento científico, isto é, de que se deve tomá-la como dado objetivo para entender por que determinados acontecimentos ou conjunturas são interpretados de um modo e não de outro. Neste sentido, as afirmações de Georges Duby a Guy Lardreau são pontuais:

Já lhe disse que estou convencido da subjetividade do discurso histórico, que esse discurso é o produto de um sonho, de um sonho que no entanto não é livre, visto que as grandes cortinas de imagens de que é feito têm obrigatoriamente de se prender a pregos, que são os vestígios de que falámos. Mas, entre esses pregos, insinua-se o desejo. E isto é tão válido, afinal de contas, em relação a uma história recente, ainda que nela haja profusão, superabundância de fontes, como em relação a uma história de um passado muito antigo, em que a documentação é extremamente lacunar, em que a parte concedida à liberdade do sonho é imensa e tão manifesta que há o risco de ele partir à deriva (DUBY & LARDREAU, 1989, p. 41-42).

Ou seja, independente do momento e do contexto a ser recuperado pelo olhar do historiador, de acordo com Duby, a subjetividade constitui sim uma parte integrante e fundamental para a composição do discurso histórico. E entenda-se, neste olhar, que a subjetividade não significa uma elaboração discursiva aleatória ou livre de quaisquer perspectivas ou vestígios identificáveis. Se assim fosse, que tipo de texto se sustentaria, se nem a coerência temporal e nem a coesão contextual estivessem presentes?

Ora, caminhando por este viés, não estaria a História Oral também inserida nesta subjetividade enriquecedora e constitutiva do discurso histórico? Creditando tal possibilidade, é que apostamos naquela como uma metodologia válida para a leitura do *corpus* desta pesquisa. Entendida, atualmente, como uma categoria metodológica multidisciplinar, a História Oral vem sendo praticada, estudada e pesquisada por historiadores, antropólogos, sociólogos, folcloristas, cientistas políticos, educadores e psicólogos, dentre outros profissionais das áreas das Humanidades e afins. Ela se presta

a interesses acadêmicos, pedagógicos, arquivísticos e terapêuticos e, de acordo com Alberti (2000), já existem diversas correntes e modos de abordagem e possibilidades diferenciadas de objetos de estudo.

Camargo (1994), por exemplo, afirma que a história oral é um instrumento pós-moderno para se entender a realidade contemporânea, graças à sua elasticidade, imprevisibilidade e flexibilidade. Para a autora, a história oral é, ao mesmo tempo, uma fonte e uma técnica, mas a grande preocupação é convertê-la em metodologia, aqui entendida como um conjunto de procedimentos articulados entre si, cuja finalidade é obter resultados confiáveis que nos permitam produzir uma categoria de conhecimento.

O pesquisador deve ter, portanto, como pressuposto, o caráter dinâmico e processual da pesquisa e sua relação com o tema proposto, pois toda a pesquisa qualitativa visa uma perspectiva histórica. Ora, sabemos que a realidade social está em constante transformação, da mesma forma, a realidade em torno de um determinado tema de pesquisa não é estática (GONÇALVES & LISBOA 2007). Sendo assim, conforme elucida Alberti (2000), o campo da história oral é acentuadamente totalizador, na medida em que entrevistador e entrevistado trabalham conscientemente na perspectiva da resignificação e reconstrução do passado.

Outro aspecto importante a ser destacado é o de Meihy (2002), quando afirma que a história oral já se constitui uma parte integrante do debate sobre a função do conhecimento social e atua em uma linha que questiona a tradição historiográfica centrada em documentos oficiais. Talvez, por isso, ela é hoje inerente aos debates sobre tendências da história contemporânea. O autor ainda completa, sublinhando, como pressuposto, o fato de a história oral implicar numa percepção do passado como algo com continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado, caracterizando o que ele chama de história viva.

Ora, caminhando por este viés, acreditamos que a história oral também proporciona apresentação das histórias de vida contadas pelos seus próprios agentes protagonistas. Neste sentido, para Bourdieu (2006), por exemplo, falar de história de vida é pelo menos pressupor que a vida é uma história, e acentua que isso não é pouco. Em *A ilusão biográfica*, ele afirma: “A história de vida é uma dessas noções de senso comum que entraram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mas recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos”. (BOURDIEU, 2006, p.183).

Avançando neste percurso, Rita Gonçalves & Teresa Lisboa (2007), por exemplo, comentam que o método da história oral utiliza diferentes técnicas de entrevista para dar voz a sujeitos invisíveis e, por meio da singularidade de seus depoimentos, constrói e preserva a memória coletiva. Pesquisadores que trabalham com história oral (*Life-Course- Forschung*) na Europa, e mais especificamente na Alemanha, utilizam as terminologias “biografia” e “trajetória de vida” como procedimentos metodológicos dessa abordagem. Trajetórias de vida são considerados um “construto científico”, definido em primeira mão pela perspectiva metodológica adotada, podendo utilizar dados quantitativamente analisáveis que possuam relação direta com a seqüência cronológica da vida dos indivíduos.

Já a “trajetória de vida” é denominada cientificamente de “transcurso”, posto que analisa mudanças sociais, passagens de *status*, de situação econômica, de atividades profissionais, e utiliza datas significativas, períodos, números, enfim aspectos quantitativos e qualitativos relacionados na mesma abordagem. Nesta perspectiva, a “trajetória de vida” é considerada uma instituição social, um sistema de regras que rege/conduz as relações do indivíduo na modernidade.

Interessante observar que, dentre os estudiosos da História Oral, Luz Arango (1998), pesquisadora colombiana, também utiliza o termo “trajetória”, mas com ênfase na trajetória social como um ciclo da vida, como uma etapa da vida. Para a autora, “trajetória social” é o encadeamento temporal das posições que os indivíduos ocupam sucessivamente nos diferentes campos do espaço social. Em cada momento de sua existência, os indivíduos ocupam simultaneamente várias posições, que resultam obviamente do entrelaçamento entre os campos profissionais e familiares. Logo, aquela noção de trajetória, apontada por Bourdieu (1989), seria, então, uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente – ou mesmo grupo – em um espaço, ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.

Vale lembrar, neste percurso ao longo das pesquisas realizadas a partir das décadas de 1960 e 1970, as importantes contribuições dos pesquisadores da escola dos *Annales*, sobretudo a partir de sua segunda geração, possibilitou novas práticas a respeito da pesquisa em história e, entre essas mudanças, inclui-se o uso da memória como fonte. Ora, se a memória retornou ao meio acadêmico com tamanha força, isto, sem dúvida, decorre das questões que o tempo presente vem colocando ao historiador e à sociedade atual. O processo de globalização recorrente, por exemplo, é parte indissociável do que agora molda o homem que procura compreender seu tempo, seu

passado. Também aí se insere a luta empreendida pelos diversos movimentos sociais no intuito de alargar o conceito de cidadania no interior da sociedade e nas relações de poder que permeiam a atividade humana. Ambos os processos reclamam a questão da identidade, seja ela de minorias, seja do ponto de vista da nação. Daí, a preocupação de Carvalhal (2006), por exemplo, em sublinhar o fato de a “memória” alcançar tamanho significado nos dias de hoje.

Como bem pontou Meihy, não há como menosprezar os recursos que a história oral oferece aos pesquisadores da área e, também, aos historiógrafos, posto que ela constitui-se “um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente também reconhecida como história viva.” (MEIHY, 2002. p. 13). Sendo assim, é indiscutível a importância da utilização da memória como fonte. Através dela, é possível resgatar o passado, considerando os filtros e as lentes do presente, mas o historiador-investigador precisa ter em vista a oportunidade de uma investigação viva e dinâmica, sem menosprezar, é claro, as outras fontes pertinentes a História. Cabe, então, ao pesquisador o esforço, o empenho e o rigor metodológico para o sucesso, bem como a confiabilidade do estudo, servindo de fonte a pesquisas posteriores.

Em virtude disto, outro passo importante é o de pensar o método biográfico como parte integrante desta recuperação possível do passado. Com ele, o exercício da memória ganha um estatuto de protagonização tanto no âmbito individual, quanto no coletivo.

1.7 BIOGRAFIAS NA EDUCAÇÃO.

A utilização do método biográfico na área das ciências da educação era tímida, sendo de fato “popularizada” como metodologia de pesquisa nas décadas de 1920 e 1930. Entusiasmados com a procura de novas alternativas à sociologia positivista⁸, os sociólogos da Escola de Chicago ajudaram a divulgar essa modalidade de pesquisa. Após esse sucesso, o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase

⁸ “Sociologia positivista, corrente da Sociologia, que concebia a sociedade como um fenômeno “mais importante” que os indivíduos que a integram, submetendo-o e dominando-o, a sociedade, nessa perspectiva era concebida como obra e atividade do próprio homem.” (MARTINS, 1994, p.60).

completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos. Depois disso, é só por volta dos anos 1980 que o método passa a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando ensejo a muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem. Ao chamar a atenção para esse percurso, Daniel Bertaux afirma que aqueles que têm interesse em usar as histórias de vida na pesquisa social "precisam afrontar esse colapso e procurar suas causas subjacentes, que são tanto sociais como metodológicas, pois isto parece lançar uma sombra sobre a sua viabilidade futura." (BERTAUX, 1981 *apud* BUENO, 2002).

A partir da década de 1960, uma série de estudos realizados especialmente por historiadores e sociólogos priorizou a investigação das interações cotidianas entre atores sociais e as construções resultantes dessas interações (PADILHA, NELSON, BORENSTEIN, 2011). Dessa nova perspectiva, passou-se a afirmar que os indivíduos constroem suas trajetórias/identidades, cuja manutenção depende basicamente das interações mantidas por eles no processo de compreensão de si próprios e de sua relação com a realidade (EDER, 2003; STRATH, 2002). Identidades coletivas passaram a ser compreendidas a partir não só de um agregado de interações sociais, mas também da razão político-estratégica de atores sociais. Nestas últimas duas décadas, pode-se considerar que pertence ao senso comum a ideia de que identidades coletivas são construções políticas e sociais e que assim precisam e devem ser tratadas. (HOBSBAWN, 1992; LE GOFF, 1990; BURKE, 1991).

Sobre a importância do método biográfico, Franco Ferrarotti (1988) em seu ensaio "Sobre a autonomia do método biográfico" enfatiza que a aplicação do método biográfico desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico enquanto método autônomo de investigação. Segundo ele, o interesse crescente nos últimos anos pelo debate sobre esse método responde a uma dupla exigência.

De um lado, à necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia. Nas áreas mais complexas dessa disciplina, Ferrarotti observa que é o caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica, fundamentado na ideia da objetividade e na supremacia da intenção milimétrica, que fica a dúvida. Da possível imparcialidade de sua atuação, resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das "leis" sociais buscadas pelas investigações. São esses fatores, principalmente, que contribuíram para a

valorização crescente do método autobiográfico. De outro lado, esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana. Bueno *et al.* (2006, p. 388) salienta que:

[...] a década de 1980 não foi prolífera em pesquisa com autobiografias e história de vida. A produção dos programas de pós-graduação expressa em resenha (período de 1985 – 90) registra a presença de apenas quatro trabalhos que utilizaram tais metodologias e, ainda assim, não voltados aos temas focalizados nesta revisão.

Já para André (2005, p. 30), "Os estudos que nas décadas de 60 – 70 se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo." Considerar memórias, lembranças, relatos de vida, biografias, histórias de vida, narrativas memorialísticas como algo produtor em pesquisa acadêmica, de caráter científico, foi algo que foi acontecendo muito lentamente, ganhando maior visibilidade a partir da década de 1990.

Já aqui, adianto que as biografias ou trajetórias de vida dos professores têm sido utilizadas para várias finalidades, dentre elas, destaco: (1) ressaltar desenvolvimento pessoal e profissional de atores sociais que de alguma forma destaca-se na profissão; (2) orientar a criação de estratégias para balizar formação docente; (3) investigar os avanços sociais e políticos da profissão. No âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores, é notável a ênfase que se tem posto sobre *a pessoa do professor*, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980.

As feições assumidas por esses estudos sugerem a adoção de um tipo de enfoque que alimenta o interesse pelo sujeito professor, e não apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas, e direciona o olhar para a importância de se compreenderem as representações e valores construídos por este profissional acerca do ofício docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional (BURNIER *et al.*, 2007). Essa viagem, tal como António Nóvoa caracteriza o redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação, tem início, segundo ele, com a obra de Ada Abraham, *O professor é uma pessoa*, publicada em 1984, pois é, a partir de então, "que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos

profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores" (NÓVOA, 1992 *apud* BUENO, 2002).

Na educação, à medida em que se renovam as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional, surge o uso das biografias, autobiografias e as histórias de vida, contribuindo para uma melhor compreensão da condição docente. Trabalhos como os de António Nóvoa (1992), Michäel Huberman (1992), Claude Dubar (1997), Ivor F. Goodson (1992), Pierre Dominicé (1990) e Franco Ferrarotti (1988), dentre outros, ilustram bem essa tendência, oferecendo forte respaldo ao emprego da abordagem biográfica e das histórias de vida na pesquisa educacional. Com análises ricas, predominantemente voltadas à educação básica e marcados pela consistência metodológica, tais trabalhos despertaram interesse, influenciaram a configuração da produção intelectual brasileira e, para muitos pesquisadores, acabaram tornando-se uma referência (BURNIER, *et al.* 2007).

Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação, ou seja, desde os passos iniciais de sua escolarização, cujo prosseguimento se expande durante todo o percurso profissional do docente. Dominicé (1990) em uma de suas reflexões sobre o uso das histórias de vida esclarece bem esta concepção, afirmando que:

A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua (DOMINICÉ, 1990, p.140).

Ou seja, olhar a história de vida não deixa de ser uma parte constitutiva da própria formação do sujeito. Isto porque não há como desviá-la de entidades importantes para a sua composição: a família, a escola, a profissão e a formação. Assim sendo, mais do que resgatar simples e unicamente a trajetória de um indivíduo, a História Oral propicia uma compreensão do próprio processo de formação deste, os passos, as etapas e as consequências de cada um desses percursos parciais.

Daí a nossa preocupação em afirmar que a consolidação da história oral, enquanto metodologia de pesquisa, muito se deve ao fato da subjetividade e a experiência individual tornar-se incrementada como peças de grande valor na percepção

do passado. Levi (1996) comenta que a ênfase na biografia, na trajetória do indivíduo, na experiência concreta, faz sentido porque a biografia mostra o que é potencialmente possível em dada sociedade ou grupo. Acredita-se, portanto, que as biografias ilustram formas típicas de comportamento e concentram todas as características do grupo; mesmo as desviantes mostram o que é estrutural e estatisticamente próprio ao grupo, ou seja, elas permitem identificar as possibilidades latentes da cultura e deduzir “em negativo” o que seria mais frequente.

Pode-se dizer que o caráter central da biografia é algo comum à psicologia e à história oral, mesmo que tenham intentos bastante diferentes ao atender a trajetória individual. O narrador e sua experiência concreta formam a parte que contém informações de fatos e questões que tanto psicólogos e psicanalistas investigam, como também historiadores que optam pela história oral. Assim sendo, acreditamos ser possível afirmar que, sem indivíduos concretos, não se pode fazer uma pesquisa de história oral, assim como a Psicologia.

A luz Das Concepções Bourdieu (1996), por causa desse caráter central do indivíduo e de sua biografia no trabalho de história oral, convém ter claro que se trata de algo muito complexo. A ideia de história de vida, de biografia, é problemática porque pressupõe uma “unidade do eu”, que é ilusória, ou seja, trata-se de uma “ilusão biográfica”.

Alberti (2000), por sua vez, explica que, em linhas gerais, podemos dizer que Bourdieu orienta para a fragmentação do eu, em oposição ao que ele chama de “ilusão de unidade do eu”. Esta última é a uma falsa imagem de uma identidade coerente e específica, embutida na idéia de vida como estrada, caminho, trajeto, corrida; como uma série única e suficiente de acontecimentos sucessivos; como um todo, com projetos e intenções, que segue uma sequência temporal (prospectiva e retrospectiva) e obedece ao postulado do sentido da existência. Para unificar essa idéia, dispomos do nome próprio, da individualidade biológica e da assinatura, que garantem a tenacidade de uma unidade.

Chiara (2007) de maneira bastante assertiva e literária chama a atenção para a importância da biografia, diante da preservação e manutenção da memória :

Vida... Experiência... Sujeito... Narrativas... As palavras dançam com renovado vigor diante dos olhos de um leitor acadêmico. Jogadas na lixeira dos conceitos inúteis durante algum tempo retornaram indefectivelmente ao cenário das Letras desde a voga dos estudos

sobre a literatura de testemunho, o interesse por fontes primárias e abertura de arquivos, e a contribuição inquestionável das novas formas de conservação da memória, os arquivos virtuais, com o encanto e o prestígio das siglas RAM⁹ e ROM dos computadores. À ameaça de desaparecimento pelas escaramuças da memória (e escaramuças contra a memória, como é o caso do olvido oficial que interessa à História do poder), ao Alzheimer social, responde-se com a possibilidade de resgate de lembranças as mais inconfessáveis, seja por sua carga de violência, por sua importância política e ou cultural, pela singularidade prometida no exame de uma vida, seja também, se examinarmos alguns casos, por sua obscenidade ao revelar a inútil intimidade de celebridades de pouca duração (CHIARA, 2007, p.165).

Deste modo, inferimos que abordar a temática da biografia e dos diferentes gêneros biográficos constitui-se necessariamente em falar sobre a labiríntica relação entre linguagem, sujeito, discursos representativos do biográfico, sociedade, as formas narrativas que estes assumem na constituição desses sujeitos, subjetividades, as práticas de comportamento e os valores compartilhados e vidas imaginárias.

A crescente devoção à memória, ao registro, ao biográfico desenvolveu-se, na América Latina, com destaque a partir de 1980 período no qual os regimes totalitários chegaram à falência. As formas canônicas do discurso biográfico – as biografias, as autobiografias, os retratos, auto-retratos, a confissão e a apologia – convivem contemporaneamente com a proliferação de múltiplas formas de relatos ampliando de forma considerável o que Arfuch (2008) chama de “o espaço biográfico”.

Arfuch (2008) destaca ainda que o espaço biográfico pode apenas ser redimensionado dentro da categoria da narrativa, já que a possibilidade de contar uma vida ou a própria vida, ou seja, a possibilidade de reconstrução mimética do vivido acontece ao se organizarem os fatos, sentimentos, afetos, numa ordem temporal que é da narrativa obedecendo às regras e limites materiais da mesma. Por si só, esta restrição impede os mitos da autenticidade, ferindo mesmo a concepção de singularidade de uma vida. Não existe a possibilidade de simultaneidade do vivido com o relato, desde sempre a matéria da experiência está perdida e o que se pode fazer é organizá-la num fluxo narrativo irreduzível ao acontecido.

O espaço biográfico, de acordo com Arfuch (2008), ultrapassa de muito o gênero narrativo canônico ao estender-se a novas modalidades de registro como as entrevistas, o que torna a possibilita a leitura de “uma vida” com mais contornos e nuances ,

⁹ RAM (Random Access Memory) e ROM (Read Only Memory). Memória artificial utilizada em computadores e similares.

promovendo as possíveis ressignificações do sujeito, bem como os processos de subjetivação.

Vale destacar, aqui, que, nesta pesquisa, utilizamos a entrevista como instrumento de coleta dessas informações do passado. Sendo rememorado com o referencial atual, tal procedimento de recolha de relatos e de análise dos mesmos possibilita-nos o contato com o interlocutor, gerando aquela oportunidade de nos fala Leonor Arfuch, qual seja, a “ressignificação constante das instâncias do auto-conhecimento.” (ARFUCH, 2008, p. 97).

Sendo necessário, portanto, a reflexão e a atenção do leitor no que foi narrado, em relação à subjetividade do discurso:

La palabra correcta en el léxico de Bajtín, para quien la declaración no sirve para nada a las expectativas y objeciones de la otra, para que las cuentas de la anticipación de la otra. Pero esta respuesta no es sólo "cumplir" con el fin de carrera, llene un vacío, un vacío, sino también para asumir esta carga, se reúnen entre sí: por lo tanto la capacidad de respuesta y la responsabilidad (no por casualidad tienen la misma raíz) están incluidos. El dialogismo, entonces es también una ética (ARFUCH, 2008, p. 96)¹⁰.

Existem entrecruzamentos temporais que ocorrem quando da utilização da modalidade biografia, o tempo do acontecimento e o tempo da enunciação concorrem para a “formação” de um terceiro tempo, o tempo ficcional que se atualiza pela leitura. Quando o indivíduo narra a história de sua vida ou de terceiros, essa narrativa, segundo Bakhtin (1998), materializa seu discurso. E já que nos apropriamos de conceitos da lingüística, não é prudente tentar entendê-la isoladamente, já que qualquer análise lingüística deve incluir fatores extralingüísticos como contexto de fala, condições da entrevista, a relação do falante com o ouvinte, a relevância do fato narrado com o narrador, o momento histórico, entre outros fatores.

Tornando essencial considerar o que Bakhtin (1998) chama de vozes narrativas dentro do relato do biográfico, observa-se um gradual desuso de um “eu” único e isolado. “Como aproximar-se, por exemplo, desse entrecruzamento das vozes, desses ‘eus’ que imediatamente se desdobram, não só em um ‘tu’ senão também em

¹⁰ Esta palavra própria do léxico de Bakhtin, para quem o enunciado se adianta às expectativas e objeções do outro, de modo que responde por antecipação a esse outro. Porém este responder não é só “dar resposta” no sentido de contestar, preencher um branco, um vazio, mas também de assumir esse encargo, responder pelo outro: assim responsividade e responsabilidade (não por acaso têm a mesma raiz) estarão ambas compreendidas. O dialogismo então é também uma ética. Tradução feita pelo autor da pesquisa.

‘outros’?”(ARFUCH, 2008, p. 95). O “eu” do espaço biográfico encontra-se, desta maneira, sujeito à ressignificações constantes por “instâncias do auto-reconhecimento”. De acordo com Arfuch (2008), o “eu” autobiográfico ocorre na oscilação entre a memória (posta sob suspeita já que a memória, por vezes, como no caso da reconstituição da infância, é a memória dos outros) e a mimesis, constituindo um jogo entre os aportes contextuais: família, sociedade, cultura, e a reconstituição, recriação ficcional, no sentido da *poiésis* aristotélica¹¹.

Por outro lado, o espaço biográfico – se quisermos ficar com as metáforas espaciais estudadas pela autora – apresenta topologias inatingíveis, tais como o lugar do secreto, do incomunicável, que não se confunde com o espaço íntimo que seria o da intimidade, das confissões. Do mais externo – o da vida pública, passando pelo espaço privado, até o da intimidade –, o espaço biográfico descasca-se como uma cebola, o que nos deixa sempre com as mãos vazias ao se tentar atingir o núcleo de uma intimidade que se furta aos olhos do mais obsessivo narrador, seja o autobiográfico, seja o do admirador, do biógrafo ou o do insistente ou impertinente entrevistador. Abordar a temática da biografia e dos diferentes gêneros biográficos significa falar sobre a labiríntica relação entre linguagem, sujeito, discursos representativos do biográfico, sociedade, as formas narrativas que estes assumem na constituição desses sujeitos, subjetividades, práticas de comportamento, valores compartilhados e vidas imaginárias.

Logo, dentro do *corpus* adotado para esta pesquisa, todo o processo de construção desse “eu” biográfico passa necessariamente pela percepção construtiva de um sujeito ligado a todo um processo de ordem social, entendida aqui nos seus mais variados desdobramentos: a vida familiar, a vida afetiva, a vida educacional e a vida profissional e docente.

1.8 NARRATIVA E IDENTIDADE DOCENTE

Para esgotarmos a questão do conceito de memória, retomemos. O termo memória é comumente associado a pesquisas de diversas áreas. Seu conceito amplo tem sido objeto de estudos de inúmeros trabalhos em diferentes abordagens e áreas do

¹¹ “A *poiésis* ocupa um lugar privilegiado dentro do cenário da filosofia da arte. Não obstante, esquadrihar os múltiplos enredos deste conceito na tecitura do pensamento aristotélico, se mostra em dois vértices, o da abordagem filosófica e outra do fazer poético. Assim, dentro da concepção aristotélica acerca da *poiésis*, esta se mostra vinculada à ordem da factibilidade, no poético, aquele que produz.” (ARAÚJO, 2011,p. 1).

conhecimento. As mudanças históricas, assim como as constantes transformações da sociedade, criaram um contexto que valoriza e fortalece a memória e a história, permitindo que fatos do passado marcassem diferentes grupos sociais e tornando tais registros um patrimônio histórico-cultural. Quando se pensa na constituição de história de vida, não há como não utilizar como referencial a metodologia da História Oral. Diante do quadro teórico anteriormente apresentado para a realização desta pesquisa, pôde-se perceber que muitos autores consideram um trabalho de História Oral as pesquisas que envolvem História de Vida.

Como elemento principal de História Oral, destacamos a memória, já que essa é tida como base metodológica daquela. A partir do entendimento desses conceitos, as análises das memórias das professoras dos cursos de Letras de Campo Grande, formadoras de professores desta pesquisa puderam ser efetuadas, conforme já elucidado, centrando-se nas docentes dos cursos de Letras, oferecidos nas universidades presentes no município de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, com idade entre 50 e 70 anos.

A fim de balizar os conceitos a respeito da memória, recorreremos aos estudos de Benjamim (1980), Halbwachs (1990), Pollak (1992) e Le Goff (1996), dentre outros. A preocupação foi não apenas em conceituar o termo memória, mas também mostrar sua importância nesta pesquisa. Memória, aqui, não fica restrita apenas a acontecimentos históricos, mas se direciona à discussão para memórias que tenham significação com o processo de constituição da identidade profissional dos professores e professoras dos cursos de Letras, com o intuito de perceber os principais elementos de registro da memória humana, e assim construir sua história de vida, de acordo com a proposta de estudo

Grossi & Ferreira (2001), por exemplo, indicam diferentes caminhos que podem ajudar na reflexão a respeito da construção narrativa, da memória e de seus significados diversos. Eles afirmam que as palavras são a parte concreta da narrativa e revelam vivências a partir de um tempo ausente que se torna presente através da linguagem.

A respeito do narrador destas experiências particulares, Vieira (2006) afirma que:

No momento em que relata sua experiência, exerce sobre o ouvinte o poder de capturar e seduzir, desviando sua atenção para as “cenas-

fulgor¹²” de sua vida. A linguagem, por meio da razão narrativa, entrelaça diferentes fios e desenha os contornos presentes nas vozes dos sujeitos, revelando o acontecido nas dobras do tempo, como um fato que se caracteriza pelo pressuposto da verdade vivida. (VIEIRA, 2006, p. 21).

No momento em que relata sua experiência, o narrador consegue chamar a atenção do ouvinte para as “cenas-fulgor” de sua vida. A narrativa, colhida através da linguagem e, por sua vez, utilizada na pesquisa depois de um trabalho de transcrição, faz conexões entre as diferentes vozes dos sujeitos presentes, revelando assim os fatos ocorridos nas dobras do tempo, como um fato que se caracteriza pelo pressuposto da verdade vivida. De acordo com as ensaístas, é neste processo de contar que “a história (Clio), filha de Mnemosine, abre cenários para se interpretar a teia de acontecimentos. Assim, o sujeito que narra é portador de uma memória que esculpi, no tempo, uma história” (GROSSI & FERREIRA, 2001, p.30).

Ainda a respeito da memória, elas pontuam que:

A memória lembra uma fronteira, cujas territorialidades itinerantes redefinem-se continuamente. Urde cenários que dissertam sobre o passado de uma vida cuja perda é irreparável. Ostenta campos onde se podem colher fragmentos de um mundo que se desintegrou. Também guarda câmaras, às vezes assustadiças que se recusam a brir ...)Pode ornar-se interdito à memória lembrar histórias que nos colocam em situação de desonra, de impotência e de perda. Dessa forma, ajustes na memória, em termos de esquecimento, podem ajudar um retorno ao passado, de forma que possamos, mais facilmente, assumir o que somos hoje. (GROSSI E FERREIRA, 2001, p.28).

Desta forma, com base também no conceito de memória coletiva de Halbwachs (1990), podemos afirmar que a interpretação de um acontecimento feito pelo narrador configura uma maneira de revisitar o mundo, um determinado espaço dentro de um certo contexto temporal. Logo, de acordo com as palavras de Vieira (2006),

“a construção da identidade do narrador se imbrica com a memória em direção ao território da alteridade, em jogos de poder que enlaçam grupos sociais estruturados. Logo, o modo de lembrar é coletivo e refere-se aos grupos de convívio e às classes sociais”. (VIEIRA, 2006, p.16)

¹² Termo usado por Gabriela Llansol *apud* Grossi e Ferreira (2001), para se referir aos lugares e núcleos da memória, no qual emergem imagens dotadas de significações.

Se, como afirma Halbwachs, “um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens” (HALBWACHS, 1990, p. 70), então, o processo de contato com o narrado pode ocorrer, mesmo que o narrador primeiro não esteja presente fisicamente. Embora o ato de lembrar remonte ao passado experimentado por quem narra, não há possibilidade reviver os eventos do passado do mesmo modo como foram vivenciados. A lembrança, nas palavras do autor, passa a se constituir, então, “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifesta-se já bem alterada” (HALBWACHS, 1990, p. 71).

No ato de lembrar, tendo como base interpretativa as nossas referências atuais, evocamos momentos vividos e remontamos a vivências, trazendo para a memória conteúdos já vivenciados. Porém, o ato de lembrar é um processo seletivo, e para tanto, é impossível ao sujeito que narra, narrar tudo, posto que ele se lembra apenas dos momentos que representam importância, dos que tiveram alguma significação. Daí, podermos afirmar que o ato de lembrar é, sim, um processo seletivo.

Ter uma consciência de que há “filtros” e “peneiras” que permitem ou não que algumas lembranças afluam, é necessário, pois isto nos permite afirmar que o presente funciona também como uma lente que pode clarear ou turvar as imagens do passado. Sem essa consciência e questionamento, toda a pesquisa perderia o seu crédito e a sua validade.

Por conta destas importantes observações, levamos em conta o fato de que, quando as professoras entrevistadas cometem o ato de lembrar, narrando suas próprias experiências, experiências de outrem, entendemos que isto faz parte de um processo, qual seja, elas o fazem com o referencial do hoje, do agora. Os fatos têm relevância, eles possuem significação. Se assim não os fossem, não seriam recobrados e contados. Mesmo os detalhes que, por vezes, o próprio narrador/entrevistado diga que são detalhes sem importância, há-de se considerar a sua relevância nesta recuperação memorialística.

Ainda sobre o ato de lembrar, é importante frisar que, no momento de sua execução, memória e experiência se misturam num processo simbiótico no qual se constitui a identidade, tendo em vista que “somos aquilo que lembramos. Além dos fatos que alimentamos, a nossa riqueza são os pensamentos que pensamos, as ações que

cumprimos, as lembranças que conservamos e não deixamos apagar e das quais somos o único guardião” (BOBBIO, *apud* GROSSI e FERREIRA, 2001, p. 32).

As professoras e os professores entrevistados tem uma vasta experiência laboral, se considerarmos que, entre eles, alguns relataram a sua passagem pelas funções de professor, bem como pelas de cargos de gestão e coordenação escolar. Se buscarmos informações sobre um mesmo fato, porém, com formas e funções diferentes, é muito provável que as versões possam ser diferentes e, quase sempre, divergentes, dadas as funções sociais desempenhadas. Por exemplo: se a Professora Luiza, uma das entrevistadas desta pesquisa, gestora por muitos anos de uma escola privada em Campo Grande, relatar um fato ocorrido em 1995, quando ocupava este cargo, e, ao mesmo tempo, entrevistarmos uma professora no ofício da docência, e envolvida no mesmo episódio, é possível encontrarmos diferenças significativas, além de fortes divergências entre as narrativas. Ou ainda, se resgatarmos um fato ocorrido com a professora, num período em que ela ocupava a função magisterial, e compararmos com a narrativa efetuada quando ocupava o cargo de gestor, seu referencial e sua visão, muito provavelmente, serão as do seu momento de agora e de sua função social, qual seja, a de gestor. Acreditamos que tal dado não pode ser desprezado porque implicará diretamente numa forte influência na interpretação dos fatos.

Neste sentido, vale lembrar que a tradição durkheimiana¹³ trata os fatos sociais como coisas, e Halbwachs privilegia os pontos de referência da memória¹⁴, enfatizando a força institucional, a continuidade e estabilidade da memória coletiva. Ora, Vieira (2006) contribui, ainda, afirmando que não podemos admitir a memória coletiva como uma imposição, uma violência simbólica, ele enfatiza seus aspectos positivos, no reforço da coesão grupal, obtida pela existência de uma comunidade afetiva. Porém, para Michael Pollak :

Não se trata mais de lidar os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e pelos atores que intervêm no trabalho De constituição e de formalização das memórias. (POLLAK, 1989, p. 2).

¹³ Durkheim tinha uma abordagem evolutiva, considerada sociedade de ser como um organismo, e estrutura e função distinta.

¹⁴ “Com base em Pierre Nora, Pollak (1989) afirma que esses pontos de referência são os monumentos, o patrimônio arquitetônico e seu estilo, as paisagens, as datas e personagens históricos, as tradições e costumes, certas regras da interação social, o folclore, a música e até as tradições culinárias”(VIEIRA,2006,p.19).

A respeito dos dados constituintes da memória, Pollak (1989) mostra três elementos que referendam a memória individual e coletiva. Os acontecimentos fazem parte do primeiro elemento, pois eles podem tanto ser vividos pessoalmente, como também vividos indiretamente, ou seja, vivenciados pela coletividade na qual o sujeito sinte-se pertencente. Em seguida, como segundo elemento, vêm os personagens, que podem ser as pessoas que aparecem no decorrer da vida, como também as personagens encontradas indiretamente, mas que se tornaram conhecidas, mesmo que tenham vivido em espaço e tempo diferentes. E, por último, são os lugares da memória que servem de referência às lembranças pessoais ou grupais mesmo que direta ou indiretamente.

Diz ainda, Pollak (1989), que, na gênese da memória de diversos grupos, ocorre um enquadramento da memória que privilegia personagens, datas e acontecimentos numa determinada perspectiva. Realizar pesquisas, utilizando como fonte memórias fortemente instituídas, requer um trabalho inicial de análise de sua função. A memória coletiva se aglutinaria, nesta perspectiva,

(...) em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes. (...) A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis. (POLLAK, 1989, p.7).

O controle social, em geral, é materializado pela pressão para não esquecermos o que contribui para resguardar as memórias de determinado grupo. Com isso, desmistifica-se o caráter espontâneo atribuído à memória coletiva, que passa a ser entendida “como uma formalização igualmente legítima e significativa, mediada por ideologias, linguagem, senso comum e instituições” (PORTELLI, 1998, p. 127).

Pollak (1992), por sua vez, demonstra o caráter seletivo da memória, tecendo o conceito de que ela é um fenômeno socialmente construído e é socialmente herdada, o que não tem relação direta com a vida física da pessoa. As memórias vogam de acordo com o momento em que está sendo expressa ou articulada, tendo como referencial suas preocupações e interesses atuais. E quando falamos de memória herdada, percebe-se uma ligação muito próxima entre a memória e o sentimento de identidade.

O autor ainda afirma que, quando as entrevistas são demasiadas longas, os fluxos narrativos encontrados trazem temas que são repetidos de maneira insistente. Para ele, “há nessas voltas a determinados períodos da vida, ou a certos fatos, algo de invariante” (POLLAK, 1992, p.2). Isto que ele chama de invariante que alguns relatos contem, é, na verdade, uma tentativa de construir-se e de justificar-se. Corroborando, portanto, com a ideia de que “a memória é um dos elementos constituintes do sentimento de identidade”. (POLLAK, 1992, p. 5).

Já aqui, podemos dizer que a identidade pode ser concebida como uma imagem que a pessoa adquire durante sua vida:

Referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si próprios, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 6)¹⁵

Em relação à ligação entre memória e identidade, Bourdieu (2000) revela que é pela memória que se instauram as continuidades e as rupturas nos vínculos, sejam eles familiares, amorosos ou sociais, nas formas de transmissão e nos conteúdos da “distinção” e da “herança”. Daí, consideramos que a sua afirmação de que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade constitui-se legítima, posto que se trata do resultado da seleção e organização das coisas consideradas importantes para o sentimento de continuidade e de coerência de um sujeito ou de um grupo em sua reconstrução. Indo em direção ao conceito de alteridade, por exemplo, a imagem de si é construída em relação ao outro e num processo contínuo. Desse modo, memória e identidade são elementos que fazem parte de um trabalho sofisticado de elaboração, que ocorre devido ao confronto de “valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos” (POLLAK, 1992, p. 5).

Sobre a importância de utilizar a memória como fonte reveladora de processos sociais, Vieira (2006) aponta que:

¹⁵ Ele enumera três elementos que são necessários no processo da construção da identidade: “Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados” (POLLAK, 1992, p. 5)

Compreender a memória como um processo de construção social, forjado com base na pluralidade de interesses, lutas e contradições que perpassam nossa sociedade, ajuda a situar as narrativas como elementos estruturantes de sentidos e significados, da busca de identidade e de coerência engendrados no diálogo estabelecido entre pesquisador e colaborador. Ajuda também a compreender os lapsos, esquecimentos (voluntários ou involuntários), ênfases e distorções como aspectos que, antes de indicar falseamentos, são gerados ativamente pela memória e pela imaginação num esforço para dar coerência a momentos cruciais da vida pessoal do entrevistado e da história que conta. (VIEIRA, 2006, P.22).

Essa discussão a respeito da memória e identidade indica e sublinha a riqueza e importância da história oral, que, mais do que uma metodologia adequada para o estudo da subjetividade e das representações, possibilita também reconstruir o passado, mostrando como o referencial do tempo presente influencia nesse processo de construção. Sarat (1998) aponta que a memória, que se constitui ao longo do tempo e que se alterna em diversas formas de registrar a história, é essencialmente resultado da ação humana e está sendo investigada como possibilidade de contar uma parte da história. Tais procedimentos podem ser constatados, por exemplo, no relato de uma das entrevistadas, a professora Luiza. Na sua recuperação, reconhecemos esse processo temporal e as novas referências, sobretudo, quando questionada a respeito de sua escolha profissional: *“Antes de ter decidido ‘ser professor’, eu tinha vontade de ser comissária de bordo e também ser diplomata. Hoje, ao me fazer essa pergunta diria: se não fosse professor eu não seria ninguém (Luiza).”*

Inferimos, a partir de tal constatação, que a história oral busca interpretar os diferentes olhares sociais¹⁶, bem como dar voz aos vários grupos que outrora estavam excluídos. Nesse sentido, concordamos com Sarat (2004), quando reflete que os acontecimentos resgatados pela memória revelam-se a medida que as histórias vão

¹⁶ Nos anos 60 a história oral, sob a influência da nova esquerda, se apresentou como uma contra história oficial, dando voz a indivíduos considerados excluídos da história (mulheres, negros, judeus, indígenas, etc.). Essa vertente politicamente engajada ganhou adeptos tanto em países da Europa quanto nos Estados Unidos. O livro de Paul Thompson, “Vozes do Passado” de 1978, sinaliza essa mudança de enfoque, mostrando a importância do encontro direto entre o sujeito que investiga e o objeto investigado. No leste europeu, a história oral será elemento importante na reescrita da história, dando voz àqueles que foram silenciados pelo estalinismo. Apesar da relevância desses trabalhos, consideramos que a história oral pode ser um instrumento importante na reconstrução da memória de diferentes grupos sociais e não apenas daqueles que se encontram “excluídos” da história. Um exemplo é o importante trabalho realizado desde os anos 1970 pelo CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, sobre a memória das elites políticas. (Vieira 2000).

sendo contadas, misturando passados e presentes numa teia de argumentos em diferentes tempos.

Essas lembranças que se misturam criam uma realidade em que a preocupação é se aproximar ao máximo dos acontecimentos, conforme aconteceram, mas que também são modificados pela distancia do vivido e conseguem, construídos pela memória, trazer a tona no presente, diferentes versões para as mesmas histórias (SARAT, 2004, p.108).

Compartilhando esta multiplicidade de histórias que vem à tona, a partir da experiência memorialística de recuperação de tempos e espaços passados, confirmamos o propósito da presente pesquisa, em operar uma leitura atenta do *corpus* selecionado, envolvendo as Histórias de Vida, pelo viés da História Oral. Depois de trilhar uma seqüência de estudos que abordam implicações epistemológicas, metodológicas e éticas da pesquisa em História Oral, consideramos ser este o caminho metodológico mais eficaz para atingir os objetivos aqui propostos, qual seja, conhecer e compreender o processo de formação dos professores de Letras, atuantes em Mato Grosso do Sul, por meio da análise de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Inspirados por tais reflexões, acreditamos que as experiências das professoras entrevistadas possuem uma relevância no contexto do espaço acadêmico desta pesquisa e valem a pena serem narradas e compartilhadas, pois podem revelar saberes construídos na vida e na profissão, vislumbrando, assim, a memória de uma geração de educadores que dedicou suas vidas ao ensino da área de Letras. Deste modo, torna-se imprescindível a compreensão das constituições identitárias dessas professoras que formaram e, ainda, continuam formando novos profissionais da área das Humanidades.

Um primeiro aspecto a ser sublinhado, ao tratarmos o aspecto da identidade, é o de que “A questão da identidade – que não é somente social, mas também pessoal – implica uma análise de relações subjetivas de algumas categorias, sem perder de vista a influência das demais” (VALLE, 2002, p.211). Embora esta pesquisa procure investigar as motivações da escolha da profissão docente de professoras universitárias dos cursos de Letras, a partir de suas memórias, pensamos ser pertinente buscar informações a respeito da formação de professores da educação básica, haja vista que o profissional de Letras é habilitado também para essa função.

Neste sentido, é interessante avançar um pouco para entender a diferença entre “identidade vocacional” e “identidade profissional”, entendendo-as como duas

categorias de identificação que interferem diferentemente no processo de construção de uma identidade profissional. Suas memórias carregam pistas a respeito de sua constituição profissional e pessoal, pois, de acordo com Siqueira, “As recordações do passado são selecionadas a partir de um conjunto de memórias possíveis, pela importância que têm para os indivíduos que as recordam e pelo seu peso na construção da identidade.” (SIQUEIRA, 1997, p. 118).

Assim, para conduzirmos o leitor a uma compreensão de identidade, convém discorrer a respeito das razões que motivam a escolha do magistério e as expectativas de ascensão profissional. Também vale destacar os mecanismos utilizados pelo professor tanto no campo pessoal quanto no que tange à formação profissional, para que este esteja pronto e habilitado para executar o trabalho docente em nível superior.

Utilizamos como base a informação de que as escolas Normais do início do século XX forneceram os parâmetros básicos da formação dos professores, o que testimonia uma espécie particular de identidade social, que designamos como “vocacional”. Seguindo a linha teórica de Durkheim, essa identidade está relacionada com os tipos de categoria que herdamos, sem a opção de escolha e que moldam nossas condutas. Fato esse que não há um controle consciente das escolhas¹⁷.

As Escolas Normais, marcadas desde sua origem por uma formação destinada às mulheres, faziam uma associação entre a atividade de ensinar a uma concepção de dom e de vocação tipicamente feminina e, por conta disso, produziram uma relação fortemente missionária com o magistério. A razão disso são os fundamentos deste tipo de relação associados a uma orientação religiosa, de predominância católica. A respeito do perfil profissional das professoras formadas pelas Escolas Normais, Valle (2002) esclarece:

Estas Escolas constroem um perfil de professor baseado em virtudes espirituais e morais, e estimulam uma prática pedagógica pautada em valores humanistas e cívicos. Tais virtudes e valores define simbolicamente – e concretamente – a chamada “tradição normalista”, que se reflete na legislação educacional, nos planos de educação e nas

¹⁷ Sobre esta condição da identidade como um dado cultural, vale a pena lembrar a afirmação de Stuart Hall: “Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de ‘Tradição’, tentando recuperar sua pureza anterior e redescobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou ‘puras’; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (seguindo Homi Bahabha) chama de ‘Tradução’.” (HALL, 1997, p. 94).

ações promovidas pelas esferas administrativas dos sistemas de ensino (VALLE, 2002, p.213).

Essa realidade torna-se clara, sobretudo, quando observamos o relato De algumas professora Maria Emília, quando esta rememora a censura velada nas leituras¹ seja pelos professores, seja pela família. De acordo com a professora, podemos observar todo um processo de leitura de uma determinada época, onde obras, hoje consideradas canônicas e indispensáveis para se compreender as estéticas oitocentistas, no referido tempo, eram obliteradas por um olhar conservador e sensorial:

A gente queria ler os livros e não era fácil. Tinha que pedir emprestado dos colegas, ler aos poucos. Um professor meu fala que na época em que ele era professor no ensino médio, os alunos estavam lendo A Carne, de Julio Ribeiro, e foi o maior escândalo na escola. Meu pai mesmo era atento a isso, principalmente com as meninas. Os livros do Eça de Queiroz, O Primo Basílio, por exemplo, eram difíceis de conseguir ler, não eram permitidas as leituras. (Maria Emília).

Se a verdade, a sensação de pertença e a apropriação dos fatos ficam evidentes no fragmento acima, não menos a leitura de um espaço-tempo ressoa no relato da Profa. Maria Emilia. Os procedimentos ultraprotecionistas nada mais são do que impeditivos sensoriais e instrumentos de controle de uma educação, devidamente datados, que revelam uma censura explícita em relação aos livros permitidos ou não às “moças”, e como os jovens criavam mecanismos de burlar a proibição velada. Em outro trecho, Maria Emilia denuncia a presença de um tom protetor e, talvez, ilusório em relação à postura de seu pai, frente à indicação de leituras: “Meu pai era liberal, mesmo porque ele não tinha muito tempo para nos proibir, mas havia sempre uma indicação de leitura por parte dele.” (Maria Emília).

É possível inferir, a partir deste excerto, também uma negação da imagem do seu pai – músico, maestro, portador de uma erudição e cultura diferenciada aos padrões da época – como agente da censura em relação aos livros que seriam permitidos a leitura. Se a época impunha um recorte nos padrões de leitura, percebe-se uma certa liberdade no seio familiar da professora, ainda que esta não fosse um dado palpável na realidade social em que estava inserida.

Marcado pela tensão e pela proibição, o cenário social recuperado não deixa de transmitir uma ideia de atrito, no sentido de que, nem todo o exercício de recuperação

pela memória, passaria necessariamente por uma evocação idealizada e paradisíaca. Pelo contrário, e aqui, é possível mesmo entender os dois eixos resgatados – o da censura cotidiana dos meios sociais e a liberdade individual familiar – como confirmação daquilo que Ecléa Bosi vai descrever como uma lembrança consciente, posto que, ao lembrar o seu passado, a profa. Maria Emília não estaria efetuando uma digressão furtiva de um sonho, mas “*ocupando consciente e atentamente do próprio passado, a substância mesma da sua vida*” (BOSI, 1994, p. 60; grifos meus), expandida para a própria dimensão coletiva em que estava inserida.

Já a noção de vocação não se pode restringir ao sentido moral, ético ou religioso. É preciso mostrar como se constrói socialmente em certos indivíduos o sentimento de uma vocação singular e em relação a quais expectativas esse processo ocorre. O que geralmente acontece, em decorrência das escolhas pessoais, é a atribuição a uma profissão uma certa especificidade, que alinhava um determinado perfil profissional, conduzindo a um tipo específico de atuação. Segundo Bourdieu (1998), a lógica essencialmente social do que se entende por vocação tem como consequência produzir encontros harmoniosos entre as disposições e as posições que conduzem as vítimas da dominação simbólica a se enquadrarem, e sem resistência, nas tarefas subalternas, atribuídas às suas qualidades de docilidade, submissão, gentileza, abnegação e devotamento. O encontro entre a vocação e a função assumida pode trazer um efeito de revelação na medida em que autoriza e favorece, através de expectativas explícitas ou implícitas, certas condutas sociais, técnicas e éticas, mas também sexuais ou com forte conotação sexual¹⁸.

Admitindo que suas escolhas profissionais tem relação com uma vocação que se manifestou, talvez, desde a infância, os professores, em sua maioria professoras, fazem e recriam alguns estereótipos relacionados ao gênero, além de apresentarem um forte sentimento abnegado, quase missionário, em relação à atividade docente. Esses estereótipos, de acordo com as explicações de Baudelot e Establet (1992), são associados a determinadas características atribuídas à personalidade feminina, como por exemplo, a sensibilidade, sociabilidade, vulnerabilidade, autocontrole e afetividade, porém, tem relação também com a autoridade (obediência, discricção, timidez e meiguice). Sem falar na própria atividade profissional: falta de ambição, resignação com um *status* menos prestigioso e satisfação diante de carreiras mais descontínuas.

¹⁸ Neste momento, não discutiremos a questão de gênero, mas é importante lembrar que todas as entrevistadas são mulheres. Tal aspecto será apontado mais adiante no terceiro capítulo.

Visando, portanto, construir uma “identidade vocacional”, as Escolas Normais representam uma ordem simbólica, baseada no respeito às tradições, criando um sistema de normas a serem seguidas, bem como um conjunto de papéis sexuais justificados moralmente. Já a identidade masculina, em contrapartida, é definida em torno do trabalho produtivo e da luta por reconhecimento social. E mesmo que a mulher trabalhe ou a sociedade diga que deva trabalhar, sua identidade é definida pelo reconhecimento doméstico. Podemos observar, então, que as atividades profissionais destinadas às mulheres continuam essencialmente ligadas à dimensão doméstica, o que lhes concede uma posição social subalterna que restringe e afasta de cargos da esfera pública, ratificando uma identidade negativa¹⁹, transformando-as num grupo particular limitado à vida familiar.

Não podemos ignorar o contexto histórico, quando, no auge da década de 70, os movimentos de emancipação feminina eclodiram e passaram a propagar os seus princípios de libertação da mulher, coincidindo com o período de expansão do mercado de trabalho e de industrialização. Temos, portanto, uma imagem de mulher que é dominante entre de todas as classes sociais e também dedicada ao lar, dócil, recatada, motivada pelo instinto materno. Este período marcado pela luta feminina, que buscava uma igualdade entre sujeitos de diferentes gêneros e condições sociais, comprova a necessidade e a busca de construção de um novo perfil identitário. Visto tal aspecto, chegamos, agora, a uma nova categoria de identificação: a “profissional”. Esta não vai contra a vocacional, mas se apresenta fortemente ligada a ela.

Balizados pelos trabalhos de Dubar (2000), utilizamos o termo “identidade profissional” não apenas como a forma socialmente reconhecida pelas pessoas de identificar-se uns com os outros, no que tange às atividades remuneradas, mas, também, como a auto-projeção que as pessoas fazem para o futuro. Seria a visualização de uma trajetória de trabalho que será construída e necessita de investimentos em sua formação. Não apenas a escolha de uma profissão, mas da elaboração de mecanismos de identificação, colocando a luz sua própria imagem, a apreciação de suas capacidades e aptidões.

A respeito das profissões, Elias (2001) destaca a ligação social implícita dentro do jogo de produção das funções profissionais. Segundo ele,

¹⁹ Conceito emprestado de Dubar (2000), desenvolvido na obra que analisa a crise das identidades, significando a invenção de dispositivos (místicos, rituais e institucionais) que atribuem às mulheres somente as posições inferiores, gerando um forte sentimento de acomodação e de conformismo.

“Profissões, despojadas de suas roupagens próprias, são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; são, ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas.” (ELIAS, 2001, p.90).

Ora, se analisarmos o sistema de ensino brasileiro, veremos que a construção de uma “identidade profissional” está diretamente relacionada com o fenômeno de profissionalização, colocado em prática através das reformas educacionais do regime autoritário²⁰, e atingiu basicamente duas dimensões: elevação dos níveis de formação do corpo docente e a organização burocrática (e hierárquica) da administração educacional. A profissionalização agrega interesses comuns e, até mesmo, contraditórios, das esferas administrativas, das esferas representativas do pessoal da educação e dos próprios professores. Porém é no plano individual, que a profissionalização acontece. Já que para serem docentes, é necessário o domínio de aspectos intelectuais e saberes específicos, bem como a obtenção de diplomas registrados e legalmente reconhecidos. Portanto, o professor galga uma posição profissional que o diferencia do exercício de uma ocupação qualquer, desempenhando uma função que carregaria, pelo menos no plano teórico, um prestígio social. Ainda assim, esta função representa uma mudança sócio-profissional e sócio-cultural.

Ocupando uma posição profissional, torna-se necessário a construção de espaços de identificação prioritários que valorizam e legitimam novas competências, pouco reconhecidas na relação missionária com o magistério. Com a obtenção de uma “identidade profissional”, outrora atribuída apenas às carreiras tradicionalmente consideradas como “nobres”, neutraliza-se a *identidade negativa* que a atividade de ensinar às tarefas domésticas está associada. Neste sentido, esclarece Elias (2001):

Todas as profissões, as ocupações, ou qualquer que seja o nome que tenham, são, de uma forma peculiar, independentes, não das pessoas, mas daquelas pessoas em particular pelas quais elas são representadas em uma certa época. Elas continuam existindo depois que esses seus representantes morrem. Como as línguas, pressupõem a existência de um grupo. E, se mudam, se novas ocupações surgem em uma comunidade, tais transformações não se devem simplesmente a atos ou pensamentos desse ou daquele indivíduo em particular, nem mesmo de cientistas ou inventores. É a situação de mudança de uma comunidade inteira que cria as condições para o surgimento de uma

²⁰ Reforma do Ensino Superior (Lei n.º 5.540/68) e Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei n.º 5.692/71).

nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento (ELIAS, 2001, p.91).

Entendido por este viés, a docência ganha honras de profissão e deixa de ser tratada apenas como ocupação, profissão secundária, complementar ou marginal, porque independe dos indivíduos que ocupam o seu fazer. Sua autonomia surge e estabelece-se, graças à força do seu exercício. Mas, ainda assim, pelos pressupostos de Elias, também não pode ser entendido como uma força motriz, impermeável a mudanças sociais e temporais, pelo contrário, se é possível perceber mudanças significativas no ofício magisterial, isto já não seria um indício também da sua própria independência?

Tanto num caso, como no outro, vale lembrar, novamente, o relato da Profa. Maria Emília, posto que, nas suas memórias, o impeditivo para um certo tipo de leitura é representado por verbos de comando, todos eles no passado, designando já um tipo de censura comum numa determinada época, mas que, nos dias atuais, já não se justificaria como método de ensino. Logo, não deixa de se estabelecer um feixe comparativo entre os protocolos de leitura de uma época (e também as formas de burlar as suas proibições) e os procedimentos adotados na atualidade. Com instrumentos diferenciados, percebe-se uma saudável modificação no ofício da docência. Se antes, a censura era uma norma, agora, a liberdade de escolha constitui uma condição fundamental para o seu exercício.

Neste sentido, o resgate de uma memória individual (a da profa. Maria Emília) não deixa de incidir sobre uma memória coletiva de um tempo que atingiu toda uma geração (a proibição). Daí a importância da História Oral como recuperação deste eixo espaço-temporal. Tomada como uma possibilidade de ler por detrás dos bastidores dos que foram atingidos por uma história da censura, a memória não deixa, aqui, de confirmar a ideia de uma história que só pode se manifestar e ser recuperada pelo discurso, afinal, como bem sublinhou Georges Duby, “a história só existe através do discurso” (1989, p. 45), e este se materializa nas malhas memorialísticas de sujeitos e agentes de uma História Oral.

CAPÍTULO II

O PERCURSO DA PESQUISA: CAMINHOS, ENCRUZILHADAS, DESCOBERTAS.

O direcionamento da Carreira que o professor muitas vezes faz, é um constante desafio.

Professora Maria Emília.

2.4 CONTEXTO HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE: Professores Universitários

2.4.1 PROFISSÃO DOCENTE

O aparecimento das escolas específicas ao preparo dos professores para o exercício da docência está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Mesmo com os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, terem dado os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Com a Revolução Francesa torna-se real o estabelecimento de uma escola normal a cargo do Estado, com o intuito de formar professores leigos. Esse pensamento encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000).

Antes mesmo de serem fundadas as primeiras escolas de formação de professor para instituições primárias, existia a preocupação em selecionar professores para este fim. Este ato de seleção de professores ocorreu antes do estabelecimento das instituições preparatórias como também ao mesmo tempo, já que as escolas normais, foram por muito tempo insuficientes, seja em números ou pela incapacidade de atrair candidatos, para qualificar e preparar o corpo docente das escolas primárias. Mencione-se, por exemplo, o Alvará de 6/11/1772, que regulamenta os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar em Portugal e em seus domínios:

Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na

sobredita forma; nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém. II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (MOACYR, 1936, apud TANURI 2000)²¹.

A Lei de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, estabelece também, a realização de exames de seleção para mestres e mestras. Porém uma discussão na Câmara foi levantada. Muitos parlamentares solicitaram a dispensa das mulheres dos referidos exames. Os arts. 7º e 12 assim dispõem, respectivamente: “*Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação.*” “[...]serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º.”

Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares”. Estas escolas funcionaram também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster.²² Ademais, a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”.

Já a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”.

²¹ A escassez de pessoal habilitado, disposto a exercer o magistério, certamente dificultaria a aplicação do citado Alvará. A propósito do final do século XVIII, Moreira D’Azevedo assim se manifesta: “Era então deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitanias do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado” (D’Azevedo, 1893, p. 148).

²² Cite-se, por exemplo, que a 29/4/1823 uma Decisão do Governo exige que cada Província envie à Corte “um ou dois indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe dos Oficiais Inferiores, sejam dos soldados, que tenham a necessária e conveniente aptidão para aprenderem o mencionado método, e poderem, voltando à sua Província, dar lições não só aos seus irmãos d’armas, mas ainda às outras classes de cidadãos” (Decisão no 69 – Guerra), E, a 22/8/1823, outra Decisão “manda abonar aos oficiais inferiores e cadetes que vierem das Províncias aprender o método de ensino mútuo uma gratificação mensal, enquanto freqüentarem a dita aula” (Decisão no 129 – Guerra)

Não perdurou muito as decisões do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de acordo com a Lei geral de 1827. As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2), com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível, que, para o futuro, fossem criados por lei geral (TANURI, 2000).

A organização, bem como o desenvolvimento do ensino em todo o país foi compreendida por vários juristas e políticos da época como sendo compatível com o espírito e a letra do Ato Adicional, porém não foi isso o ocorrido. O Governo Central passou a cuidar do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país, deixando a instrução primária e secundária para as províncias e seus respectivos territórios (TANURI, 2000). Mas, o Poder Central, detendo o monopólio do ensino superior, manteve durante o regime imperial – como bem o demonstrou Haidar (1972) – uma superintendência indireta sobre os estudos secundários, que procuraram conformar-se aos requisitos exigidos para o ingresso nos cursos superiores.

Já no setor do ensino popular, primário e normal, que não fazia parte do Município da Corte, foi notável a abstenção daquele poder, apesar do inúmeros reclamos e projetos apresentados, sobretudo partir de 1870, propugnando pela participação do Centro na criação de estabelecimentos de ensino primário, normal e secundário nas províncias (TANURI, 2000).

As escolas normais brasileiras desde a sua criação, fizeram parte dos sistemas provinciais. Foi implantado o modelo europeu, mais especificamente o francês, o qual resultou de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia. Mesmo sendo inegável a fato do modelo implantado aqui seja para os moldes de um outro contexto, novas pesquisas veem mostrando suas adaptações com o contexto nacional da época e com a pluralidade social local. Sendo assim, as idéias a respeito da criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, e suas ações serviam para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político. A respeito Villela (1992) comenta:

Somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder(VILLELA, 1992, p. 28).

Criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n° 10, de 1835, a primeira escola normal brasileira determinava: *“Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.”*

A lei determinava que a escola deveria ser regida por um diretor, que também atuaria como professor, o qual deveria apresentar tais competências: ler e escrever pelo método lancasteriano²³; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Tanuri (2002) comenta ainda, que os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever. Em decorrência do sucesso do método do ensino mútuo na Lei de 1827, as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método. (Bastos, 1998)

A primeira escola normal do Brasil durou pouco, pois em 1849 foi suspensa. Após quatro anos de seu funcionamento em 1840, apenas 14 alunos foram formados, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (MOACYR, 1939b, p. 199). Somente em 4 de Fevereiro de 1859, a Lei Provincial 1.127 determinou a criação de outra Escola Normal na Capital da Província, com três anos de duração de curso, obedecendo ao seguinte programa: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de

²³ Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decúria) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, o alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa idéia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral.

geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira). É sabido que em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, obtendo êxito em 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Anterior e este período, as escolas normais segundo o presidente da Província do Paraná em 1876: “*plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia*” (MOACYR, 1940, p. 239).

Fica nítido até este ponto como foi confuso o processo de formação dos primeiros professores no Brasil. A falta de preparo dos órgãos reguladores, assim como falta de identificar a identidade desse professor que se pretendia formar.

Nos anos subsequentes a criação da primeira escola normal, ela espalhou-se em outras províncias, sendo criadas instituições semelhantes. A exemplo temos: em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (MOACYR, 1939a, 1939b, 1940); no Mato Grosso, em 1874 (SIQUEIRA, 1999, p. 210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884) (CANEZIN & LOUREIRO, 1994, p. 28-35); na Paraíba, em 1884 (instalada em 1885) (MELLO, 1956, p. 61).

Já nas primeiras escolas normais instaladas é possível perceber algumas características comuns entre elas. A maneira como foi feita a organização didática era bastante modesta, o que se percebia era um ou dois professores responsáveis para ministrar todas as disciplinas oferecidas pelo curso. O currículo era também bastante simplório e não muito além do nível e o conteúdo dos estudos primários, com o acréscimo apenas da formação pedagógica, que era ministrada em uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e com ares meramente prescritivos. Alvo de severas críticas, foi a infra-estrutura disponível, no que refere a instalação, prédios e equipamentos. A frequência foi bastante diminuída, embora a legislação das diversas

províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais não importando o tipo de concurso. Desse modo, as escolas foram por vezes fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império (TANURI, 2000).

É bem provável que esse insucesso não tenha ocorrido exclusivamente em decorrência das deficiências didáticas, mas à falta de interesse da população pela profissão docente, pois os salários não eram nada atrativos para os que atuavam no magistério primário, além da falta de prestígio que a função oferecia. Sem esquecer da falta de informação e consciência da necessidade de formação específica aos docentes das primeiras letras.

O contexto social da época, onde a economia agrária e dependente do trabalho escravo, não se mostrava favorável ou em condições de promover uma melhora da educação. Antes do surgimento da escola normal e mesmo durante o seu funcionamento, muitas das províncias criaram os exames e os concursos que economicamente eram mais viáveis para a contratação de professores. Eles eram limitados apenas às matérias do ensino primário e aos métodos principais de ensino, levando ao recrutamento de um grupo de baixo nível e poucas habilitações. A esse respeito o inspetor-geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, em 1864 manifestou-se:

Os concursos de ordinário consistem num exame quase sem publicidade; ninguém comparece a presenciá-los; o candidato não tem já mais competidor, propõe-se a contender por um lugar que ninguém lhe disputa. Em regra ele lê correntemente, escreve com maior ou menor apuro caligráfico, efetua as quatro operações fundamentais da aritmética, às vezes com dificuldade e alguns erros; a parte teórica não é devidamente aprofundada. Em Religião, recita de cor as orações principais da Igreja; responde a uma ou outra pergunta, sem contudo dar provas de que cabalmente compreende os princípios e a doutrina.(apud TANURI, 1979, p. 21).

Nos primeiros 50 anos do Império, as escassas escolas normais do Brasil, balizadas em moldes de medíocres das escolas primárias, não passaram de tentativas rudimentares e mal sucedidas.

O Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), autorizou o Governo Central a criar ou subsidiar escolas normais nas províncias, o que não

aconteceu. Já os projetos Almeida de Oliveira (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leitão (24/8/1886) permitiram ao poder central subsidiar escolas normais nas províncias. Esses projetos, mesmo que sem muito sucesso, evidenciam que o papel das escolas normais na melhoria do ensino primário tanto no aspecto quantitativo, quanto no qualitativo, começava a ser reconhecido.

Concomitantemente à valorização das escolas normais, há uma melhora considerável no currículo, requisitos mais elaborados para ingresso e sua abertura ao elemento feminino. As primeiras escolas normais, de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras, foram criadas para o ingresso exclusivo de homens, a exemplo da escola primária, onde o currículo das meninas era bastante reduzido se comparado ao dos meninos. Tolhendo a presença feminina e direcionando a necessidade da criação de escolas normais para as mulheres (TANURI, 2000).

Porém, um movimento diferente entre os pensadores e políticos surgia. Que a mulher exerce em casa seu papel de mãe e educadora. Sendo assim, o magistério era considerado a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, cultivadas tradicionalmente. Além disso, o magistério feminino resolveria o problema de mão-de-obra para a escola primária, já poucos homens procuravam tal função, muitas vezes pelos baixos rendimentos financeiros. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários (SCHNEIDER, 1993; TANURI, 1979). E ainda hoje a feminização precoce do magistério tem sido apontada como responsável pela falta de prestígio social e a baixa remuneração da profissão (TAMBARA, 1998).

A pouca disponibilidade de bibliografia pedagógica no Brasil no século passado, contribui significativamente para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais nesse período²⁴. Podemos dizer que ao menos fase final do regime monárquico, já havia intenção de qualificar os professores e que esses precisavam de preparo regular. À república caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente

²⁴ Apenas depois dos pareceres de Rui Barbosa, a bibliografia pedagógica brasileira entra numa fase mais fértil. Assim, em 1882 surgem os pareceres sobre as diversas questões do temário do não realizado Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Em 1884, editasse o volume *Lições de Coisas*, de Saffray, e, em 1886, *Primeiras Lições de Coisas*, de Calkins, traduzido por Rui Barbosa, difundindo no Brasil as idéias de Pestalozzi e Froebel acerca do ensino intuitivo e da educação pelos sentidos, em oposição aos processos verbalistas da escola tradicional. Em 1887, é lançada a obra *Pedagogia e Metodologia*, do professor da Escola Normal de São Paulo Camilo Passalacqua e, no ano seguinte, o *Tratado de Metodologia Coordenada*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho (TANURE, 2000, p.67).

as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário.

2.4.2 PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.

A história dos primeiros cursos universitários no Brasil e como se deu a profissão docente, penso ser o momento de discutirmos a respeito da formação dos docentes do ensino superior. As primeiras indagações no Brasil, acerca da formação do professor e da sua profissionalização, intensificaram-se no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a partir da qual os professores e os pedagogos passaram a ser denominados: Profissionais da Educação (BUENO *et al.*, 2006). A América Latina foi palco de muitas reformas nos anos de 1990, todas, sem exceção, dando destaque para o papel central dos professores na construção da nova escola que então se passou a vislumbrar. A atuação docente é ampla, não somente nas salas de aula, atuando efetivamente no ensino, mas também em projetos de extensão (que podem abranger a comunidade escolar, além da sociedade em geral com intuito de implantar políticas que contribuam de forma efetiva para a educação de qualidade e eficiente) e de pesquisa. Esses dois últimos ofícios apontados, extensão e pesquisa, quase sempre são desenvolvidos por professores universitários, já que o tripé balizador do Ensino Superior, atualmente, é constituído por Ensino, Pesquisa e Extensão.

Nobre & Pereira (2008) consideram que a atividade desenvolvida pelos professores traz as marcas que esse *status* lhes confere. Essas marcas estão diretamente ligadas ao contexto em que o professor está inserido, bem como aos atores que estão intrinsecamente ligados no processo de constituição da sua identidade. O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor revela-se, ainda, num processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações de contexto plural presente nos espaços escolares (NOBRE & PEREIRA, 2008).

A docência universitária tem sido considerada uma “caixa de segredos”, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que, por sua vez, o pressupõe integrante da

concepção de liberdade acadêmica docente (MOROSINI, 2001). É comum ouvirmos relatos a respeito da formação dos docentes, e pelos próprios docentes, que a dita formação valorizava apenas aspectos técnicos e cognitivos, baseada no modelo de racionalidade técnica, o qual visava formar o professor para aplicar técnicas, metodologias e teorias prontas – sem questionamentos ou reflexões, subestimando os saberes práticos e a realidade única de cada ambiente escolar. Neste contexto, as pesquisas realizadas até o início dos anos 70, não demonstravam interesse investigativo sobre a prática pedagógica e tão pouco, a história de vida dos professores, porque se considerava a carreira docente como desprovida de subjetividade.

Nas últimas décadas, este modelo da racionalidade técnica tem sido amplamente questionado e possibilitou a abertura de outras abordagens de pesquisa que valorizam a subjetividade presente no processo de formação. Com o advento da Escola dos Annales, houve uma pressão por mudanças de metodologias, que propiciaram, assim, dar luz aos “bastidores” da história. Com esse modelo e novas possibilidades no ofício do historiador, tornou-se possível realizar pesquisas em que os saberes práticos e a experiência profissional passam a ser considerados como conhecimentos importantes para a formação dos profissionais da educação (DINIZ, MARIANO & TANCREDI, 2005).

Surge, agora, um outro questionamento: quem é o docente universitário? Não há unidade se nos reportarmos à formação docente. Cada vez mais, exige-se capacitação permanente em cursos de pós-graduação e em eventos científicos. Porém, como fica a preparação didática do docente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, é comum encontrar, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura. Outros trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e há, ainda, os sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de pós-graduação *lato e/ou stricto sensu*. Segundo Masetto,

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, 2003, p. 13).

Como enfatiza Masetto (2003), a formação para o exercício da docência, mais especificamente para ensinar no ensino superior, por razões políticas públicas ou não – e não cabe aqui tal discussão – não tem um histórico de investimento tanto por parte dos profissionais, quanto de espaços e agências formadoras. O lugar do saber para ensinar – saber das ciências da educação, saberes metodológicos –, por muito tempo, foi visto como um simples adereço aos saberes disciplinares. Assim, os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência eram relegados a um segundo plano, deixados para o contexto da prática, fundado, talvez, na tese do “aprender fazendo”, ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar. Ainda hoje, sabemos pouco sobre os processos pelos quais o professor passa para aprender a ensinar.

Estudos desenvolvidos acerca do ensino superior (MOROSINI; 2001; MASSETO, 2002; CUNHA, 2002) sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a este segmento de ensino quanto à formação e preparação do professor para o ensinar. Essa realidade, mais a convivência numa universidade com profissionais, mobilizou a investigação sobre o processo pelo qual o professor universitário adquire um saber sobre o seu exercício, as estratégias que utiliza e o conteúdo desse processo (os conhecimentos, os saberes, o saber-fazer, as competências, as habilidades, etc.).

2.5 CURSOS DE LETRAS NO BRASIL: Balizador Desta Pesquisa

2.5.1 PRIMEIROS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL: História e Legislação

De maneira bastante lenta, o Ensino Superior no Brasil foi implantado. Contando da chegada dos portugueses, demorou ainda três séculos para que as primeiras escolas para a preparação de profissionais de ensino superior fossem criadas. O curso para a formação de médicos no Hospital Militar do Rio de Janeiro, através da Carta Régia de

05 de novembro de 1808, foi o pioneiro. A partir desta primeira iniciativa, outros cursos foram se somando no elenco das instituições de ensino superior no Brasil, como os cursos de Engenharia na Academia Real Militar na Carta Régia de 04 de dezembro de 1808 (GUERRA, 2007), fundados um mês depois.

Segundo Anísio Teixeira (1989), o Brasil nasceu assim sob a influência de uma classe intelectual que trazia consigo, além da paixão pelas Letras e pelo saber da época, o prestígio do poder e da influência. Embora o país não tivesse formalmente uma universidade, para todos os efeitos, ela existiu com os colégios dos padres jesuítas e os estudos menores das Letras Humanas (gramática, retórica, poesia), Latim, Grego e Hebraico, com predominância sobre o Latim, entendido como língua da cultura intelectual e continuidade dos estudos clássicos que se continuavam na Universidade de Coimbra, considerada então um dos centros canônicos do saber intelectualizado.

Até o começo do Século XIX, a Universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, para onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos iniciados no Brasil. Nessa universidade, graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 nascidos no Brasil (TEIXEIRA, 1989). Neste sentido, antes de chegarmos ao curso de letras, é necessário comentar a respeito da chamada “reforma de 1931”.

Na década de 30 as transformações sociais e econômicas ocorridas no Brasil influenciaram diretamente na educação. A esse respeito comenta Romanelli:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 1999, p. 59).

Neste contexto, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, logo em sequência, em 1931, período no qual o Dr. Francisco de Campos²⁵ era ministro, uma nova reforma surgiu com a intenção de melhorar a educação de segundo grau, pois esta encontrava-se num contexto de grande descrédito. Os preparatórios tinham sido abolidos e, em substituição, foi criado o sistema obrigatório do “regime seriado”. Com o intuito de democratizar a escola secundária, havia a orientação de preparar o aluno, além dos estudos universitários, através de “cursos complementares” de dois anos, e de realizar uma formação integral do adolescente, por intermédio do “curso fundamental” de cinco anos. Por isso mesmo, o novo currículo procurou manter um eclético equilíbrio entre os extremos das ciências das Letras, entre o clássico e o moderno, entre o humanismo e a técnica (CHAGAS, 1979).

Observando as exposições de Romanelli (2005), sabemos que o Decreto n.º19.851, de 11 de abril de 1931 instituiu o regime universitário no Brasil e norteou a finalidade do ensino superior brasileiro, constituindo-se no estatuto das universidades brasileiras:

“Art.1.º - O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade”. Já Artigo 5.º determinava a necessidade da criação de, ao menos, três cursos dentre Medicina, Direito, Engenharia, Ciências, Educação e Letras. Somente com a existência de pelo menos três dos cursos listados poderia se instituir universidade“.

Neste contexto, os cursos de Letras foram organizados a partir dos anos de 1930, inseridos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, dedicadas ao estudo das humanidades e à preparação de professores. Anísio Teixeira (1989) afirma que um dos fatores que dificultaram a criação de um padrão universitário no Brasil foi a inexistência

²⁵ Francisco Campos deixou o Ministério da Educação em setembro de 1932. No ano seguinte, concorreu sem sucesso, como candidato independente, a uma cadeira na Assembléia Nacional Constituinte. Mudou-se em seguida para o Rio de Janeiro, sendo nomeado consultor-geral da República, em novembro de 1933.

de uma tradição, com exceção das escolas de Medicina que possuíam uma estrutura curricular acadêmica bem estabelecida.

Até 1963, o currículo constava de Filologia, Língua Portuguesa (numa perspectiva histórica e normativa), Literatura Brasileira e Portuguesa e blocos de línguas clássicas, germânicas (Inglês e Alemão) ou neo-latinas (Francês, Espanhol e Italiano). Alguns conteúdos linguísticos, particularmente os de lingüística histórica, eram ministrados nas disciplinas de língua portuguesa e filologia. É importante lembrar que, antes da criação dos primeiros cursos de Letras no Rio de Janeiro e em São Paulo, os principais estudiosos das línguas e das literaturas ensinavam nas escolas secundárias e sua formação lingüística e literária era autodidata.

Sem a pretensão de discutir minuciosamente o currículo dos cursos de Letras, veremos alguns apontamentos a respeito das grades curriculares implantadas apenas para contextualizar e subsidiar alguns aspectos da identidade dos seus professores, que serão apresentados mais adiante na pesquisa.

Antes, porém é dever lembrar o momento de “crise” que a educação sofria na década de 60. Período esse que teve seu início marcado pelas manifestações que exigem reformas de base em toda a sociedade e isso era reforçado na esperança projetada na figura no governo do Presidente João Goulart. Marcada também como uma época de efervescência cultural e política ,que teve como autoria grande parte pelos estudantes universitários (POERNER,1979).

Dentre as reivindicações dos estudantes a reforma das instituições de ensino superior era talvez a mais importante dessa classe.

[...] a reforma da universidade não é tarefa de natureza jurídica, institucional, e muito menos pedagógica, e sim consiste na transformação da sua essência, convertendo-a de órgão socialmente alienado da realidade brasileira em fator de transformação progressista dessa mesma realidade (PINTO, 1994, p.15).

Sobre essa crise na universidade, Chauí (2001) nos direciona a respeito da reforma universitária de 1968.

Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a

cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão de obra dócil para um mercado sempre incerto. E ela própria ainda não se sente bem treinada para isto, donde sua “crise” (CHAUÍ, 2001, p. 46).

Chauí (2001) comenta ainda, que a reforma ocorreu em 1968, porém em um contexto diferente do regime militar:

[...] a reforma universitária foi feita sob a proteção do Ato Institucional n.º 5 e do Decreto n.º 477, tendo como pano de fundo uma combinação do Relatório Atcon²⁶ (1966) e do Relatório Meira Mattos (1968) (CHAUÍ 2001, p.47).

Relatório Atcon preconizava a transposição do modelo administrativo empresarial para o sistema universitário, enquanto o Relatório Meira Mattos defendia um forte controle da educação por parte do Estado, de modo a alcançar, por meio daquela, o progresso e o desenvolvimento do país. Além disso, os chamados Acordos MEC-USAID²⁷ desempenharam importante papel na reforma universitária de 1968 (Chauí 2001).

A educação tecnicista, colocada pelos dirigentes da ditadura militar, modificou a universidade, instaurando uma firme estrutura burocrática e verticalizada, na qual a pós-graduação foi expressivamente estimulada a produzir, mediante o substancial financiamento público (TRINDADE, 1999, p. 29).

Em 19 de outubro de 1962, foi aprovada a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras através do Conselho Federal de Educação, no parecer n.º 283 de Valnir Chagas. Anterior a esta data, os currículos eram densos, onde eram

²⁶ Minto (2006) esclarece que o chamado Relatório de Atcon, foi publicado pelo MEC em 1965, com o título de “rumos a reformulação estrutural da universidade brasileira”. As propostas gerais de Atcon apontavam problemas estruturais das universidades brasileiras – os quais, julgava-se, poderia ser resolvidos por meio de uma reforma – atentando até mesmo para certos pontos que resultavam do senso comum, já amplamente atestado por professores e estudantes. A ideia de racionalização da gestão universitária, nos moldes empresariais, é um dos pontos centrais da proposta.

²⁷ Os acordos MEC-Usaid (United States Agency International Development ou Programa Aliança para o Progresso) eram constituídos de vários convênios de cooperação técnica assinados pelo governo brasileiro com o dos Estados Unidos desde a década de 50 (NAGAMINE, 1996, p. 35). Esses acordos foram justificados no ensino superior, pois acreditava-se que sem a ajuda estrangeira o Brasil não faria de maneira satisfatória sua reforma.

incluídos conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas. Um exemplo disso é o fato da obrigatoriedade de cursar cinco línguas com suas respectivas literaturas. Já o novo modelo curricular exigia uma única língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa. Diz o texto legal²⁸:

Art. 1º. – “O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial²⁹:

1. Língua Portuguesa; 2. Literatura Portuguesa; 3. Literatura Brasileira; 4. Língua Latina; 5. Lingüística; 6. Três matérias escolhidas dentre as seguintes:

a) Cultura Brasileira; b) Teoria da Literatura; c) Uma língua estrangeira moderna; d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior; e) Literatura Latina; f) Filologia Românica; g) Língua Grega; h) Literatura Grega”.

A escolha dos itens (c) e (g) importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras (d) e (h). Como podemos observar, a língua estrangeira tinha o status de uma disciplina menor, optativa, e assim foi tratada em um número considerável de cursos de letras no país. A formação pedagógica só foi contemplada pelo legislador sete anos depois, quando a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, determinou o seguinte:

Art. 1º - “Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem):

b) Didática;

c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio

²⁸ Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc . Atualizado em 08/04/2010.

²⁹ Extraído do endereço eletrônico [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5\(13\)9-15.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/5(13)9-15.html) em 18/04/2011.

supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura. Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário”.

É possível perceber que esse currículo mínimo apresentado trata as línguas estrangeiras de maneira bastante preconceituosa e perdurou por 34 anos. Até hoje, os projetos pedagógicos sofrem sua influência.

Atualmente a Lei de Diretrizes e Base-LDB 1996 extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares. Essas diretrizes foram elaboradas seguindo os seguintes princípios, objetivos e metas:

Princípios³⁰

- ✓ Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- ✓ Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- ✓ Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- ✓ Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo

³⁰ Extraído do endereço eletrônico: <http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>. Atualizado em 08/04/2011.

variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

- ✓ Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- ✓ Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- ✓ Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
- ✓ Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Objetivos e Metas

- ✓ Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente;
- ✓ Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
- ✓ Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB;
- ✓ Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional,

incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;

- ✓ Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteados os instrumentos de avaliação.

Já as diretrizes para o curso de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001, afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- ✓ Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- ✓ Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- ✓ Deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- ✓ Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- ✓ Propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Com base na amplitude de atuação do profissional de letras, bem como de sua formação e exigências, surgem as seguintes questões: como deve ser essa professora? Como ela é preparada? Sua formação e identidade profissional iniciam-se antes, durante ou depois dos bancos das academias? Em que ela se diferencia dos demais profissionais da educação? Esses questionamentos balizaram a idéia inicial desse trabalho de pesquisa, cujo intuito se direcionado nos atos de traçar e apresentar informações que podem ser importantes para traçar o perfil e a identidade dentro da formação e da atuação das professoras que atuam ou atuaram na docência universitária em Campo Grande. Para tanto, buscamos algumas professoras formadoras de professores – PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS - dos cursos de letras das principais universidades de Campo Grande (MS), olhando para as suas histórias de vida, memórias

e suas constituições identitárias³¹. Antes, porém é necessário conhecer um pouco mais da história do estado de Mato Grosso do Sul.

2.6 CURSOS DE LETRAS NO MATO GROSSO DO SUL

2.6.1 Educação em Mato Grosso do Sul.

O estado de Mato Grosso do Sul teve sua criação aprovada em 11 de outubro de 1977 e a sua efetivação em 1 de janeiro de 1979. Sendo assim, pouco mais de trinta anos. A escassez de material bibliográfico a respeito da História da educação deste estado ainda é um problema para pesquisadores da área. Registros apontam a importância da Missão Salesiana na história da educação de Mato Grosso do Sul, espaço esse em que essas quatro professoras passaram pelo processo de formação profissional.

Para desvelar fatos importantes recorreremos à autora Mariluce Bittar, professora e pesquisadora pioneira nas pesquisas sobre a educação Sul Matogrossense. É mister lembrar que Mariluce Bittar possui vínculo profissional com a missão salesiana desde de 1987³². Sendo assim, ao ler o material utilizado, embora pioneiro e relevante tem traços de saudosismo. Podemos nos atrever em afirmar que neste discurso envolvido, já que a pesquisadora como dito anteriormente possui vínculo com o objeto de sua pesquisa, pode haver uma certa dose de nuances tendenciosas em relação a finção, participação e importância da Missão Salesiana em relação a educação em MS, dando a sensação de pouquidade ou omissão sobre aspectos questionadores e desvinculados ao objeto de estudo.

³¹ Entende-se como constituições identitárias, os aspectos objetivos e subjetivos presentes na formação profissional do professor.

³² Informação extraída do Currículo Lattes em 10/09/2011, no endereço eletrônico: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>.

A Missão Salesiana em Mato Grosso do Sul, foi de fundamental importância para o desenvolvimento da educação dessa região. Atentando as palavras de Mariluce Bittar:

A Missão Salesiana de Mato Grosso – MSMT – chegou em terras mato-grossenses em 1894, proveniente da Itália. Pertencentes à Congregação do Padre Dom Bosco, os salesianos iniciaram seus trabalhos de evangelização com as populações indígenas na região próxima a Cuiabá – capital do estado de Mato Grosso. Aos poucos sua influência expandiu-se para todo o estado e, o trabalho de educação com jovens e adultos, tornou-se uma das suas principais frentes. Em 1924 estabeleceram-se em Campo Grande e, em 1929, fundaram o Ginásio Dom Bosco – conhecido como o melhor estabelecimento de ensino da região. Em 1949 iniciaram os primeiros passos na direção do ensino superior – até então, apenas acessível nas grandes capitais brasileiras; este sonho concretizou-se em 1961, com a implantação dos cursos de letras e pedagogia e a criação da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras. Daquela data em diante a expansão educacional e a influência salesiana no cenário do estado tornou-se cada vez mais forte; com a divisão de Mato Grosso e o nascimento do novo estado – Mato Grosso do Sul – os salesianos projetaram e lutaram pela aprovação da primeira universidade salesiana do país, a Universidade Católica Dom Bosco, conseguindo sua aprovação em 1993(BITTAR 2002,p1).

A Missão salesiana teve significativa importância para o desenvolvimento da região do antigo sul do mato grosso hoje mato grosso do sul. Seja por questões culturais advindas com os imigrantes que chegaram junto com a igreja seja pelo trabalho social e educacional que exerceram e ainda o fazem. Nossas professoras entrevistadas tiveram em suas vidas passagens marcantes e significativas desse trabalho salesiano. Vejo então a pertinência de entendermos um pouco a respeito dessa instituição tão cheia de intenções.

Em Cuiabá no dia 18 de junho do ano de 1894 , a primeira expedição de missionários salesianos juntamente do Bispo Dom Luiz Lasagna, chegaram a capital do estado de Mato Grosso , com o oficial objetivo de auxiliar as populações indígenas. Porém apenas com a chegada do Pe. Bálzola em 1900 no estado esse trabalho começou a ser realizado. Em 1901 conseguiram, finalmente, fundar a primeira colônia em “Tachos” foi a primeira colônia fundada, fato corrido em 1901, mas com a escassez de água a cedência foi inevitável para a região conhecida como “Meruri”. Já em 1902,

deu-se início o trabalho de catequização³³ com os índios Bororo³⁴. E desde o início pode-se relatar que :

Os trabalhos foram progredindo prodigiosamente, sendo que a zona tão temida pelos civilizados tornou-se tranqüila e prometedora, hoje semeada de cidadezinhas. É este o merecimento dos missionários salesianos (BITTAR 2002, p.34).

Para FERREIRA (1990), a escolha do estado de Mato Grosso e, em particular, da cidade de Cuiabá pelos missionários tinha por objetivo estratégico *ressuscitar as missões e permitir a expansão do trabalho salesiano entre os índios*, como forma de *relançar as missões indígenas e, depois, a expansão do trabalho missionário para as demais regiões do Brasil e para os países limítrofes*. Nesse momento, era de consciência dos governantes que o trabalho com os indígenas necessitava de : *colônia militar, intérprete e missionário*. Porém, como os ensaios de aproximação em Mato Grosso foram frustradas: *“todos estavam cansados da guerra contra os Bororo, que durava desde 1849”*. A presença dos salesianos nesse território, era uma chance de evitar que:

Os índios fossem massacrados como estavam sendo nos demais países da América; conseguir que eles se entregassem às atividades pastoris e extrativas [além de] garantir, graças ao índio pacificado e civilizado, a ligação entre a bacia platina e a bacia amazônica e fazer do índio o natural defensor do solo brasileiro (FERREIRA,1994, p.4-6).

³³ Percebe-se, por meio dos relatos dos padres e documentos salesianos, a concepção do trabalho indígena adotada pelos missionários; a idéia era a de que os índios eram “selvagens”, “ovelhas desgarradas do rebanho do Senhor”, cujas “almas” deveriam ser “salvas” pelos missionários, conforme se pode notar na afirmação de Pe. Carletti: “Os índios Bororo são agora já todos batizados e civilizados pelos seus fiéis e sacrificados Missionários – todos estrangeiros – vários deles com 30 ou 40 anos de Brasil, que não voltaram a Pátria de origem: almas heróicas, agarradas à sua segunda Pátria por um sentimento de amor, de dedicação infinita” (1944, p. 9). Mas, atualmente, o trabalho dos salesianos com os índios é internacionalmente conhecido, devido à preocupação em preservar os valores e a identidade indígenas. Uma das obras mais famosas sobre os Bororo, é a Enciclopédia Bororo, de autoria dos Padres Ângelo Jayme Venturelli e César Albisetti (em três volumes) cujos prefácios são assinados por antropólogos reconhecidos internacionalmente como Claude Lévy-Strauss e Egon Schaden (BITTAR, 2000).

³⁴ Bororo significa "pátio da aldeia". São também chamados de Coroados ou Parudos. Suas tribos localizam-se no planalto central do Mato Grosso, nas Terras Indígenas de Jarudore, Tadarimana, Meruri, Perigara e Tereza Cristina.

Ainda em Cuiabá, os salesianos iniciaram suas atividades educacionais com a fundação do Liceu de Artes e Ofício de São Gonçalo, foi fundado em Cuiaba pelos salesianos, por solicitação das autoridades locais. Pe. Carletti relata:

O que era no começo a vida cristã, a vida religiosa, não somente nas selvas, senão também na mesma parte civil de Mato Grosso? A Arquidiocese de Cuiabá, começando pela capital, tinha pouquíssimos sacerdotes; menos ainda a Diocese de Corumbá, tão vasta como a França; e em todo o estado não havia um Colégio religioso. Eis porque não tardaram a se fazer sentir as pressões das autoridades religiosas e civis a pedir, antes bem, a impor que, se não de preferência mas pari passu com a evangelização dos índios, os Salesianos se dedicassem ao ministério sacerdotal e à educação da mocidade, nas cidades e centros mais povoados, como Cuiabá, Corumbá, Campo-Grande, Três Lagoas, Ponta Porã, Santana do Paranaíba etc. (CARLETTI, 1944, p.5-6).

Em Campo Grande, então região sul de Mato Grosso, no ano de 1912, foi fundada pelos salesianos a ‘Escolinha’ de São José. Já em 1929 foi adquirida da Associação Pestalozzi o Ginásio Municipal, sendo transformado no Colégio Dom Bosco, constituindo-se, desde então, “*numa das maiores experiências educativas dos salesianos*” (FUCMT, 1984, p. 3).

Ainda por se tratar de um estado com uma grande extensão territorial, os salesianos com o argumento de que algumas cidades apresentarem problemas de infraestrutura básica, educação e problemas de assistência social, eles fundaram varias paróquias, casas e escolas em varias cidades pelo vasto Mato Grosso.

A criação do Colégio Dom Bosco, foi a marco dos feitos salesianos no ainda sul de Mato Grosso, ofertando o ensino regular para as crianças e jovens. Uma das preocupações dos governantes era justamente o analfabetismo, porém era um número insuficiente de escolas que havia na época. Sendo: o Instituto Pestalozzi (fundado em 1915) e o Grupo Escolar Joaquim Murtinho (1921), estes disponibilizavam apenas o extinto ensino primário. Outra dificuldade na época era a de encontrar profissionais da educação qualificados. A escola ‘ginasial’ que existia, era sediada na capital Cuiabá com o nome de Liceu Cuiabano, mantida pelo governo de Mato Grosso.

Momento político importante, pois um dos principais argumentos de “libertação”, da divisão do estado de Mato Grosso era justamente a educação extremamente precária, quase inexistente na região sul. Em Campo Grande até os anos de 1939 havia somente três ginásios particulares. Eram eles: Dom Bosco, Colégio

Nossa Senhora Auxiliadora e Osvaldo Cruz. A educação sofria com a indiferença do governo estadual em relação a cidade de Campo Grande, pois não havia ainda um ginásio público como no norte do estado, a exemplo do excelente Liceu Cuiabano.

A professora Maria Emilia lembra que:

Em Campo Grande na época em que minha mãe era professora, a cidade era muito influenciada por Cuiabá, que era a capital do estado. Então, os melhores professores, as melhores coisas vinham de lá. A visão onde excelência que hoje nós temos aqui em relação a Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, nós tínhamos em relação a Cuiabá. Que por sua vez era influenciada por São Paulo. A escola Normal de Cuiabá foi fundamentada e desenvolvida de acordo com os professores que vinham da Escola Normal de São Paulo, a Caetano de Campos, que ficava lá na praça da república. Eles vinham lá de Cuiabá, e os que vinham de lá tinham fama de estrela (Prof. Maria Emília).

As duas cidades, porém, apresentavam mais ou menos o mesmo porte [...] já o Colégio Dom Bosco, transformou-se, com o tempo, num dos colégios mais tradicionais da cidade, ocupando importante espaço no cenário educacional. (BITTAR e FERREIRA Jr., 1999, pp.176 - 177).

É de grande valia a presença dos colégios salesianos, haja vista que a região de Mato Grosso estava afastada dos grandes centros, dificultando o desenvolvimento educacional, social e econômico, tendo seu real valor de contribuição para o desenvolvimento da região. O movimento conhecido como Marcha para o Oeste, lançado pelo presidente Getúlio Vargas em pleno Estado Novo, trouxe a Mato Grosso um forte e fluxo migratório, oportunizando o surgimento de novas povoações.

Contudo, a falta, ou a não presença de escolas tornou-se um grande problema. A nova realidade populacional deu ao então inspetor salesiano na região, padre Ernesto Carletti, a oportunidade de estimular a atividade escolar. [...] Hoje se percebe claramente que os colégios salesianos marcaram a vida das cidades onde foram construídos. Eles se tornaram ponto de referência para a vida e o desenvolvimento das comunidades e das pessoas. (Missão em Notícia, 2002, pp.2-4)

A atuação no meio educacional dos salesianos não ficou restrita apenas à educação básica. Balizadas em seu Sistema Preventivo nos primeiros níveis de ensino e, com a vontade e o respaldo da população, que almejava frequentar o ensino superior, os

padres começaram o processo de criação e funcionamento dos primeiros cursos de ensino superior na região do ainda sul de Mato Grosso. Lembrando que até o início da década de 60 em todo o estado de Mato Grosso, havia apenas o curso superior de Direito na distante capital, Cuiabá (BITTAR, 2002).

Com um tom poético e saudoso sabemos ainda que:

Na primeira metade da década de 50, dois jovens padres salesianos traziam de terras goianas, além dos sonhos e muitos livros, a vontade de continuar trabalhando no ensino superior, tal como haviam feito em Goiânia. Depois de muitas idas e vindas à antiga capital federal – Rio de Janeiro – viram aprovada a proposta de criação dos dois primeiros cursos da FADAFI – Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras: pedagogia e letras – pioneiros no então sul de Mato Grosso (BITTAR 2002, P.08).

Sobre esse período sabemos através de algumas narrativas que:

Corria o ano de 1961. O Estado progredia economicamente, ampliando reservas materiais, acumulando necessidades na área educacional. Crescia o número de estudantes, abriam-se novas escolas, mas faltavam professores para assumir novos tempos, marcados por mudanças. Por outro lado, os alunos não se contentavam com as limitações do 2º grau, queriam ir além, para encontrar em horizontes maiores a realização profissional. A comunidade começou a pronunciar-se, a exigir a criação de uma Universidade(...) Em 1962 a Faculdade de Filosofia começou a funcionar com os cursos de Letras e Pedagogia, sob a direção do Pe. Felix Zavattaro, intelectual apaixonado pela causa educacional... (ROSA, 1987, p. 14).

Naquela época contávamos mais com a boa vontade para estudar do que com condições. Os livros de que precisávamos eram escassos ou mesmo inexistentes(...) Hoje pode não parecer muito. Mas para tantos como eu, impossibilitados de estudar fora e desejando demais fazê-lo, a oportunidade daquele curso foi de valor inestimável (SELEM, 1987, p. 15).

25 anos atrás iniciava-se, neste sertão brasileiro, neste pedaço de chão interiorano que era o então estado de Mato Grosso, numa de suas mais florescentes e promissoras cidades, Campo Grande, o primeiro Centro de Educação Superior do Estado voltado para o aperfeiçoamento de quantos poderiam e deveriam ser orientadores, dirigentes e agentes transformadores desta sociedade mato-grossense. A tarefa tinha sido árdua, penosa, pois o processo de gestação havia-se prolongado por quase 12 anos. Obstáculos de toda ordem foram superados pela Missão Salesiana de Mato Grosso, esta Congregação de

desbravadores, de bandeirantes apostólicos e missionários neste chão mato-grossense desde os idos de 1894 (SANCHEZ,1987, p. 2).

Munidos de um pouco mais de conhecimento em relação a história de Mato Grosso do Sul, vamos agora conhecer a história das instituições de ensino superior que ofertavam ou ofertavam o curso de Letras.

2.6.2 INSTITUIÇÕES SUL-MATOGROSSENSES DE ENSINO SUPERIOR

Em 1966 foi criado o curso de direito em Campo Grande, tornando-a conhecida como a *capital do ensino de Mato Grosso*, afluindo ainda mais as discussões a respeito da divisão do estado. Nesse momento Campo Grande e Cuiabá disputam espaço. Diz uma das primeiras professoras da antiga Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras:

Quem pensa na Faculdade de Filosofia de Campo Grande, é logo obrigado a retroceder no tempo e reconhecer a semente de um espírito novo que ela plantou em nosso meio. Criada e mantida pela Missão Salesiana surgiu como resultado da pertinácia de Dom Antônio Barbosa, Padre Félix Zavattaro e Padre Ângelo Jayme Venturelli. Foram os dois últimos que lhe montaram a estruturar o trabalho.

Começaram seu trabalho numa época em que ninguém acreditava nas possibilidades de manutenção de uma escola de nível superior entre nós. E sem temor da ‘pedra no caminho’ eles deram a grande arrancada do desenvolvimento do ensino superior em Campo Grande (ROSA, 1970, p.5-6).

Em passos rápidos em 1970 foi criada FACECA – Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração na cidade de Campo Grande, que já carregava o status de uma das 50 maiores cidades do Brasil de acordo com os jornais do período. Dois anos depois em 1972 surgiu a FASSO – Faculdade de Serviço Social. Esse curso tinha o objetivo de assistir crescente demanda de pessoas que necessitavam de serviços essenciais básicos. Seu campo seria a população da periferia das cidades como Dourados, Três Lagoas e Campo Grande. Outros cursos de graduação, vinculados à FADAFI, foram criados, como história, geografia, psicologia e filosofia. Com esse

crescimento de oferta e de procura, em 1979 todos os cursos foram centralizados nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT³⁵ (BITTAR, 2002).

Ainda em 1979 o estado de Mato Grosso do Sul foi criado, através da Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977 (Mato Grosso, ao norte, com a capital em Cuiabá e Mato Grosso do Sul, capital Campo Grande³⁶. Mesmo com o saudosismo e talvez um certo tom tendencioso explicitado nas palavras da autora, em relação ao salesianos. É importante dizer que :

Os dois primeiros cursos fundados pelos salesianos, portanto, tornaram-se os pioneiros no desenvolvimento da educação superior em Mato Grosso do Sul. Em 1993 o Ministério da Educação – MEC, autorizou a instalação oficial da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, que hoje oferece cerca de trinta cursos de graduação, vinte cursos de pós graduação *lato sensu* e dois programas de mestrado recomendados pela CAPES/ MEC (BITTAR 2002, p.11).

Foram, selecionados cinco professoras, com idade de 50 à 70 anos e que atuam ou já atuaram no Ensino Superior em alguns dos cursos de Letras oferecidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) da capital do Estado do Mato Grosso do Sul – Campo Grande. Assim dispostas:

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que, após a divisão do estado de Mato Grosso, desmembrou-se da UEMT, tornando-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 1979. O curso de Letras foi criado em 1988, através da Autorização/UFMS: Res. nº. 006/87-COUN e tendo seu reconhecimento /CFE: Port. Min. nº. 1785/92-DOU- 07/12/92³⁷;

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, que iniciou seu funcionamento em 1976, por uma família tradicional e de origem libanesa, a família Chaves dos Santos. Iniciou-se com o nome CESUP (Centro de Ensino Superior de Campo Grande “Prof. Plínio Mendes dos Santos). O curso de

³⁵ Instituição de Ensino Superior na qual quatro das cinco entrevistadas estudaram, bem como exerceram ou exercem a docência.

³⁶ A instalação oficial da nova unidade da federação ocorreu em 1º de janeiro de 1979 e, transformações de toda ordem ocorreram numa das regiões mais promissoras do Brasil. Um dado demonstrativo dessa afirmação é o crescimento populacional de Mato Grosso do Sul: na década de 60 contavam-se 569.318 sul mato-grossenses; já na década de 70 este número ampliou-se para 1.074.750, isto é, praticamente o dobro da população. As décadas de 80 e 90 registraram 1.367.197 habitantes e 1.780.373 respectivamente e ultrapassando os 2.360.000 habitantes em 2007)(Censos Demográficos/IBGE)

³⁷ Informação disponível on-line no endereço institucional : www.ufms.br , acessado em 12/03/2011.

letras foi autorizado em 1992 e reconhecido em 03 de abril de 1995, através da Portaria nº 331, quando ainda a instituição se denominava Centro de Ensino Superior de Campo Grande “Prof. Plínio Mendes dos Santos - CESUP”³⁸.

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco, antes FUCMAT (Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso), instituição pertencente à Missão Salesiana, começou suas atividades com os cursos de Letras, juntamente com o de Pedagogia, que marcam o início da atuação da Missão Salesiana na educação superior no Estado do MS, sendo os primeiros cursos em nível superior a serem oferecidos em Campo Grande. Data de 1961 a sua autorização e de 1968 o seu reconhecimento. O curso de Letras teve sua autorização oficial, através do Parecer do CFE 619/61 e do Decreto 217/61, e seu reconhecimento ocorreu em 1968 através do Parecer do CFE 689/68 e pelo Decreto 63850/68³⁹.

Com o suporte teórico, o passeio na história e a apresentação das discussões sobre as memórias das professoras, chegou o momento de mergulharmos nessas lembranças. Analisando, compilando, cruzando dados e informações fornecidas.

No próximo capítulo você entrará na vida, na história dessas professoras. Lembranças, processos, alegrias e angústias presentes na história de formação de cada uma, bem como a história de uma cidade, de grupos, de diferentes pessoas contadas a partir das memórias de Bárbara, Luiza, Maria Fernanda e Maria Emilia.

³⁸ Informação disponível on-line no endereço institucional: www.uniderp.br, acessado em 12/03/2011.

³⁹ Informação disponível on-line no endereço institucional: www.ucdb.br, acessado em 12/03/2011

CAPÍTULO III

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS: CURSO DE LETRAS

*[...] não foi uma decisão pontual “**Vou ser**
professora”,*

ACHO QUE SEMPRE FUI!

Professora Bárbara.

3.1 HISTÓRIAS DAS PROFESSORAS DESTA PESQUISA

O presente capítulo pretende apresentar fragmentos de histórias de vida de professores universitários do curso de Letras, que atuam na cidade de Campo Grande (MS), associando-as ao processo de formação e atuação profissional. Importante lembrar que para a pesquisa, além do rigor metodológico adotado é necessário um distanciamento do objeto de estudo. Esse se deu para que pudéssemos caminhar até aqui e chegarmos ao momento das análises. Não sendo permitido omitir minha “ligação” com as professoras entrevistadas.

No decorrer do estudo, foi possível perceber algumas semelhanças entre a história de vida dessas professoras com a minha própria História. Hoje estou, sou professor universitário, mas nem sempre foi assim. Aspectos da formação, e essa aqui discutimos que se dá não apenas nos bancos acadêmicos foram em muitos momentos semelhantes. Todas e eu também com um histórico de ascendência estrangeira, a decisão de tornar-se professor aparentemente ao acaso mas com o processo de rememorar percebeu-se que a experiência docente já fazia parte mesmo na infância.

O início da pesquisa foi de bastante furor, pois havia o desejo de desmistificar todos os “segredos” e subjetividades que pudessem envolver o processo de formação e antes disso o processo de decisão e tornar-se docente, chegando a docência universitária. Com o apanhado teórico percebemos que ser professor depende de várias fatores que vão além de um diploma que habilite ou qualifique uma pessoa a seguir tal carreira.

A primeira professora a ser entrevistada foi a Professora Bárbara, quem me deu aulas do primeiro ao último semestre do Curso de Letras, entre as diferentes disciplinas esteve presente em meu currículo, “Literatura Inglesa” e “Gêneros Textuais de Shakespeare”. Disciplinas de conteúdos extremamente novos para mim, de um nível de exigência bastante grande. Meu encantamento transcendeu a disciplina, aos estudos das obras Inglesas e ao teatro e comecei a querer saber mais daquele Professora Inglesa que me trazia aos meus ouvidos um pouco da Inglaterra, pois ele própria representava de certa maneira a cultura, as obras de que estudávamos.

A partir daí, a curiosidade foi crescendo e encontrou fundamento metodológico nas disciplinas do Mestrado em Educação, em especial nas disciplinas da linha de

História Memória e Sociedade. Quando surgiu a primeira entrevista. Logo de início sugeriram muitos dados que dariam origem a novos questionamentos. Junto com a orientação foi possível estabelecer pontos, categorias de análise dentro das entrevistas seguintes. Num processo evolutivo da pesquisa foram surgindo os outros nomes. Entrevista por entrevista chegamos as quatro professoras.

3.2 PROFESSORAS QUE CONTRIBUÍRAM COM A PESQUISA

BARBARA ANN NEWMAN, 73 anos, natural de Londres, Inglaterra (*professora do curso de letras da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB*, foi a primeira a ser convidada a participar da pesquisa . Seu nome foi lembrado pelo fato de ter sido minha professora durante a graduação nas disciplinas: literatura inglesa e gêneros textuais de Shakespeare, além de atuar como coordenadora do curso. Entre uma aula e outra, um evento, entre bate-papos nos corredores e, por muitas vezes, em seu gabinete, Prof^a. Barbara compartilhava fatos ocorridos em sua vida, sempre com alguma significação ou relação com sua atuação profissional. Inglesa, com uma formação bastante peculiar, chamou a atenção e aguçou minha curiosidade em saber como uma pessoa estrangeira atingiu sucesso profissional em um país que, muitos dizem, não oferece condições favoráveis, nem mesmo aos nativos. Também durante as aulas, contava-nos como era o ensino na Inglaterra e como eram os costumes locais, relacionando-os com os conteúdos da disciplina de literatura Inglesa, de suas experiências de infância, dentre tantos outros fatos que me levaram a perceber os resquícios dessas vivências, presentes em sua atuação profissional.

LUIZA YOSHIE NAKAYA KINOSHITA, 58 anos, natural de Presidente Prudente (SP), casada e possui 3 filhos (*professora do curso de letras da UEMS*); A segunda convidada a participar deste projeto de pesquisa foi a Professora Mestre Luiza Yoshie Nakaya Kinoshita (UEMS) (Fig. 2). Também de origem estrangeira, filha de pais migrantes de Okinawa, descendência bastante representada em Campo Grande. Luiza também foi minha professora durante a graduação, ministrando as disciplinas: Língua Inglesa e Estágio Supervisionado, além de ser minha orientadora no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Luiza possui duas irmãs e dois irmãos, todos com Ensino Superior completo. Aproximou-se do curso de letras durante o Ensino Médio, em Presidente Prudente (SP), onde uma professora a estimulou, pois tinha facilidade com a língua inglesa. Presidente Prudente também é sua cidade natal. Os pais nasceram no Japão e vieram para Brasil aos 10 anos, ambos possuíam o Ensino Fundamental incompleto e sempre trabalharam como comerciantes.

MARIA FERNANDA BORGES DANIEL DE ALENCASTRO, 52 anos, nascida em Campo Grande (MS), casada e possui 2 filhos (*professora do curso de letras da UCDB*); foi a terceira participante escolhida. Seu nome surgiu durante uma conversa com a professora Bárbara. Conversa essa que imediatamente me aguçou a curiosidade de saber a respeito de sua história, que me pareceu bastante interessante e que traria revelações importantes ao foco desta pesquisa. A terceira convidada foi a Professora Maria Fernanda Borges Daniel Alencastro, professora de Produção Textual da Universidade Católica Dom Bosco. A mesma atualmente, além de atuar no Ensino Superior, está lotada no setor de avaliações da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED). Trabalha no Ensino Superior à 28 anos, sempre em Campo Grande (MS), e durante esse período trabalhou em quase todas as Instituições de Ensino Superior (UCDB, UNIDERP, UFMS, ESTÁCIO DE SÁ).

MARIA EMÍLIA BORGES DANIEL, 73 anos, natural de Campo Grande (MS) (*professora do curso de letras da UFMS*), surgiu como a quarta professora participante desta pesquisa, logo depois das primeiras conversas com a professora Maria Fernanda (sua irmã). A professora Maria Emilia, é uma das pioneiras na história de Campo Grande no campo das letras acadêmicas. Vem de um histórico familiar cercado de emoções e situações envolvendo a docência. Sua família teve importante atuação na educação local. Trabalhou como professora normalista no Colégio Joaquim Murinho, dando uma pausa para assumir um concurso nos Correios, até que a FUCMAT, abriu o primeiro curso de letras de Campo Grande no qual graduou-se na primeira turma e logo partir para a jornada da pós-graduação. Professora aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul desde 2009.

Antes das entrevistas, houve primeiro um contato pessoal e por telefone, quando foram explicados, ainda que sem aprofundamentos, os objetivos da presente pesquisa. Feito o agendamento e enfrentando algumas dificuldades de disponibilidade de datas de

algumas das entrevistadas, as entrevistas foram acontecendo. De forma individual, as entrevistas foram feitas, seguindo o que alguns autores chamam de entrevista semi-estruturada. As entrevistas ocorreram no primeiro semestre de 2011, entre os meses de fevereiro e junho.

Para Triviños (1987), esse tipo de contato e de diálogo tem como característica a presença de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Os questionamentos serviriam para dar frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado, então, pelo investigador-entrevistador. Ainda a respeito da entrevista semi-estruturada, o autor comenta a sua importância, posto que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Cada professor entrevistado tem uma história específica e a narra de acordo com a maneira que pretende ser conhecido e lembrado em determinado grupo ou momento de sua história. Cabe ao pesquisador, portanto, a atenção necessária para as matizes que se delineiam ao longo do trabalho de pesquisa, possibilitando por meio de sua análise a construção de novos conhecimentos.

Aline Silva e colaboradoras (2007) descreve e situa o método de História de Vida dentro da ciência destacando suas características singulares dentro da área das metodologias qualitativas. Segundo essas autoras uma característica importante da metodologia qualitativa é a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, que embora perpassada por relações de poder, constitui momento de construção, diálogo de um universo de experiências humanas. Sarat (1999), destaca que a história oral surge como possibilidade de trazer a tona o que há muito as pessoas sabiam, falavam, vivenciavam, através de suas histórias pessoais e das relações estabelecidas na sociedade. Alberti (1998) comenta que a história oral se caracteriza pela interdisciplinaridade e pelas muitas possibilidades de emprego, desde a história política, passando pela história dos movimentos sociais, pela história de trabalhadores, de instituições, até a história da memória.

O dia da entrevista, instantes antes de seu início, novamente foi dito às entrevistadas os objetivos e perspectivas da pesquisa, bem como a razão da mesma, afim de que elas se sentissem tranquilas e de que suas memórias, desde esse momento, pudessem ser ativadas pela fonte de seus interesses específicos. Como trabalhamos com

as memórias das docentes, foram feitas perguntas pré-estabelecidas, mas, no decorrer das narrativas, essa ordem foi alternada. Mesmo não tendo ficado preso ao roteiro, muitas informações relevantes foram sendo reveladas através de suas memórias, possibilitando, assim, o direcionamento a novas perguntas. Além disto, observamos alguns momentos de fala espontânea, quando estiveram à vontade para falar, outro instrumento que proporcionou a percepção de fatos relevantes.

Finda a etapa das entrevistas, seguiu-se o passo para a transcrição. Tal processo, segundo Meihy (1991), significa

A fase final do trabalho dos discursos. (...) Teatralizando o que foi dito, recriando a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra. (...) tem como fim trazer ao leitor a aura do momento da gravação. (...) o fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se aceita esta condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postiça. Com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo prenhe de sugestões (1991, p. 30-31).

Acrescento, ainda, a ocorrência de certa dificuldade neste momento da pesquisa, o de transcrever, causada pela qualidade questionável do áudio da gravação, o timbre de voz dos entrevistados e, é claro, o trabalho em si, extremamente moroso e artesanal. É interessante pontuar, aqui, que durante as entrevistas foi possível verificar que algumas das histórias das professoras entrevistadas se entrelaçam. Por se tratar de uma pesquisa com recorte temporal abrangendo professoras que possuem idade biológica entre 50 e 70 anos, as narrativas revelaram a importância da atuação profissional de cada delas para com a própria história do curso de Letras.

Não menos importante, a maneira como as personagens se encontram em suas trajetórias trazendo a tona o papel que cada uma teve na sua formação e influência fundamental, interferindo em algum momento uma no processo de formação da outra.

3.3 MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO: A INFÂNCIA.

Prevedo que nas histórias e memórias das nossas professoras entrevistadas poderíamos vislumbrar informações ricas sobre as constituições familiares, sociais e profissionais, resolvemos auxiliar na abertura desses baús, os quais apenas as nossas integrantes tinham a chave, a cata de tesouros que podem ter sido importantes na formação docente.

A entrevistada nos conta que teve uma vida com histórias talvez segundo ela, um tanto traumática, foi a Professora Bárbara que possui uma história de vida singular, Nasceu em Londres (UK), um pouco antes da segunda guerra mundial⁴⁰. Ela conta que teve uma infância bastante traumática, devido os efeitos da guerra, vivenciando inclusive bombardeios - [...] *eu estava lá e vi [...]*. A própria escola foi bombardeada durante a noite [...] *um dia viramos a esquina e não tinha mais escola [...]*. Mesmo com os efeitos da guerra mutilando as instituições de ensino, as aulas eram remanejadas para locais mais seguros, não prejudicando o andamento das aulas [...] *não perdemos nenhum dia de aula [...]*

Para a Prof^a. Barbara, os encantamentos pelas letras sugeriram desde a infância, tanto que aos 4 anos já começara a ser alfabetizada, quando o normal era iniciar aos 5 anos. *“Eu fui alfabetizada aos quatro anos de idade, por insistência minha, naquela época era normalmente começaria aos cinco anos”*. As cores dos livros chamava atenção sua desde criança. A respeito do encantamento pelas cores que o material didático utilizado pelos alunos e professores, tinham e serviam como identificação dos diferentes níveis de escolarização. Cada cor representava uma série. Suas palavras a esse respeito são:

⁴⁰ II Guerra Mundial - ocorreu de 1939 à 1945, envolvendo a maioria das nações do mundo – incluindo todas as grandes potências.

A escola usava cores diferentes de livros, o vermelho, o amarelo, o azul, e eu queria muito terminar essa seqüência de cores para poder escolher outros livros disponíveis para os alunos (Bárbara).

A idade das professoras são memórias claras. Bárbara tenta atribuir a presença marcante de professoras com idade avançada ao fato da guerra, mas podemos interpelar tal afirmação.

[...] as professoras neste ambiente de guerra eram bastante velhas. As pessoas jovens – ou foram para a guerra, ou foram para as fábricas, onde a maioria das mulheres foram [...](Bárbara).

Outra informação relevante pontuada pela professora é que os pais eram grandes leitores, apesar de ambos terem pouco estudo [...] *a minha primeira lembrança de minha mãe era na biblioteca, na biblioteca pública [...]* Essa mesma biblioteca havia um setor especializado em livros para crianças, e durante a infância a professora Bárbara frequentava. A influência familiar, de hábito pela leitura, transformou a menina leitora - que tinha medo de ter que crescer e passar a frequentar biblioteca de adultos (pois os livros não tinham figuras), em uma leitora ávida.

Este excerto revela a importância que a família dava a leitura, mesmo sem uma educação formal avançada, valorizava-se ali o hábito da leitura. Ela nos conta:

Ele sempre trabalhou em um tipo farmácia, uma distribuição de produtos de farmácia. Nenhum dos meus pais estudou, quase nada só minha mãe fez, eu acho até o quarto ano e meu pai talvez a mesma coisa, mas os dois eram grandes leitores(Bárbara).

Sobre essa questão a Professora Luiza conta que até os sete anos moravam em uma casa com seus pais, tios e primos governados pela avó materna. Ela nos conta que sua relação com seus pais, durante a infância sempre foi muito boa.

[...] dentro dos princípios do povo japonês, com bastante reserva, mas com todo incentivo para os estudos, não media esforços para que pudéssemos ter a melhor educação possível. Na escola eu sempre procurava estudar bastante, sem que os meus pais precisassem lembrar-me das minhas obrigações [...] (Luiza).

As histórias das Professoras Luiza e Bárbara se entrelaçam, pois as duas eram sócias em uma escola de língua inglesa até 2003. Além da docência também atua como tradutora pública, ofício esse que conquistou após ser aprovada em um concurso específico para esse fim. Quando questionada sobre a sua profissão ela aponta, além das duas acima citadas, é intérprete comercial de língua inglesa, traçando assim o que Arango (1998) chama de “trajetória social” que é o encadeamento temporal das posições que os indivíduos ocupam sucessivamente nos diferentes campos do espaço social. Em cada momento de sua existência, os indivíduos ocupam simultaneamente várias posições, que resultam obviamente do entrelaçamento entre os campos profissionais e familiares.

De encontro podemos utilizar o pensamento Elisiano⁴¹ quando traz os conceitos de dependência e interdependência, no qual ocupamos varias posições dependendo da relação de poder estabelecida. Bourdieu (2007) pontua que trajetória é uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente – ou mesmo grupo – em um espaço, ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.

Outra informação referente aos caminhos cruzados entre as professoras: Luiza e Bárbara é que a Luiza foi professora na Faculdade Unidas Católicas do Mato Grosso (FUCMAT⁴²) da Bárbara, da disciplina de língua inglesa. Luiza comenta que mesmo sendo inglesa ela fazia questão de assistir todas as aulas. As aulas particulares abriram a porta da docência para Professora Luiza, intercalando entre o serviço que desempenhava no armazém do seu pai.

As memórias de infância são recrutadas vez ou outra para introduzirmos um assunto, para legitimar outros ou ainda apenas como forma de recordar saudosistamente nossa existência (MAUES, 2003). As memórias de infância das professoras entrevistadas sinalizaram características, se não da docência futura, pelo menos de estudantes disciplinadas e com desejo de profissionalizar-se. Essa profissionalização docente parece ter ocorrido sobre dois olhares: o do contexto histórico, onde o magistério era a primeira/principal ocupação destinada às mulheres; e as interações sociais sejam por intermédio da família ou de outros componentes.

⁴¹ Rodrigues(2012) comenta que no pensamento elisiano, a sociedade seria resultada do equilíbrio de forças entre indivíduos e grupos. Não é resultada diretamente de ações individuais, muito menos de uma estrutura preestabelecida.

⁴² Atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Maria Emília deixa de forma bastante clara em seu relato a admiração e conseqüentemente a influencia e de como a docência era algo corriqueiro em sua rotina familiar e por que não dizer rotina doméstica.

Meu avô, pai da minha mãe era maestro, minha mãe tocava piano e ela o ajudava na orquestra. Ele tocava no Rádio Clube⁴³ e ela o acompanhava . Ele foi também o primeiro professor de musica de Campo Grande inclusive teve uma escola e musica. O nome dele é nome de uma escola aqui na cidade é a Escola Estadual Emidio Campos Vidal. Então todas as minhas tias são professoras, estudaram, gostaram de estudar. Então vivíamos naquele ambiente de professores, de ensino, de aprendizagem e alem de ter essa vocação essa inclinação, tinha toda aquela circunstância(Maria Emilia).

De acordo com os relatos descritos anteriormente é possível vislumbrarmos uma conexão entre as memórias de infância e suas devidas influências impressas na carreira docente, uma vez que todas as professoras tornaram se aparentemente bem sucedidas e destacam-se nas instituições que passaram e/ou que estão, conforme informações descritas pelos próprios entrevistados.

A professora Maria Emília descreve sua infância como o início pelo gosto pela leitura, segundo suas informações foi na infância que começou a ler os primeiros romances e isso implicou diretamente no gosto pelo estudo e conseqüentemente docência:

[...] Meu pai tinha uma chácara próximo de Terenos⁴⁴ e nós passávamos as férias por lá e nossas férias eram feitas a base de leitura, além disso, era tomar banho no rio e ler. (Risos ...) Então foi lá que eu comecei a ler os primeiros romances. Lia muito e gostava muito (Maria Emilia).

Já a Professora Maria Fernanda destaca em suas memórias de infância a importância e a presença das suas irmãs biológicas como suas professoras e como formadoras da sua futura carreira docente.

[...] Interessante! No Ensino Fundamental 1 (1ª a 4ª série) fui aluna de uma irmã (Ana Luísa), no fundamental 2 (5ª a 8ª série) fui aluna de

⁴³ Importante clube da elite social de Campo Grande. Criado em 25 de dezembro de 1924, em plena era do tenentismo , tinha o objetivo de reunir as pessoas para ouvir rádio. Com o passar das décadas transformou-se em salão de festas, restaurante, bar, centro de encontro de jovens e adultos , alem da parte destinada a pratica de esportes e competições. Mas da sua fundação até os dias atuais ainda é um local para as famílias “tradicionalis” ou de “posses”.

⁴⁴ Cidade a 30 km de distancia de Campo Grande, com uma população de aproximadamente 10.375 .

outra irmã (Maria Eduarda). No ensino superior fui aluna da Maria Emília durante os 4 anos de Letras [...] (Maria Fernanda).

Nas memórias da Professora Maria Fernanda ela menciona sua mãe:

[...] a minha mãe era uma apaixonada pela educação. A minha mãe era pianista, ela era formada em música, mas ela era professora de primeiro a cinco, professora primária como falava naquela época. E ela era uma apaixonada, ela falava quando ela chegava na sala de aula ela esquecia todos os problemas da vida dela. E a gente viveu isso a vida inteira, porque naquela época os professores eram muito respeitados, alguns por medo, por que as pessoas tinham medo, e outros por paixão. As pessoas olhavam para minha mãe. Os ex-alunos viam a minha mãe, vinham cumprimentá-la e conversavam com ela com o maior carinho. A gente via que ela deixou uma coisa boa, e isso aí nos influenciou, nos queríamos imitar aquele jeito dela, não sei se os alunos chegaram a ter essa paixão por nós, mas alguns alunos dizem: professora eu gosto de assistir sua aula por que você explica como se você estivesse falando algo, você enche a boca para falar da linguagem, você fala com paixão do idioma. Você vai explicar alguma atividade de gramática e ela fica fácil, fica acessível para nós. Nós não temos medo, então eu acho que isso faz com que a gente se apaixone também [...]

Sarat & Campos, (2008) APONTAM que os indivíduos no instante em que relatam suas histórias recorrendo as suas memórias, estão envolvidos num processo de contar, recontar, rememorar, trazer à tona lembranças, sempre cheias de significado para a pessoa, que podem dar indícios de como a sua formação pode estabelecer relações entre a própria infância. Essas autoras ainda pontuam que as experiências sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos pode apontar perspectivas de entender a realidade observada e a forma como os indivíduos lidam com seus papéis da sociedade.

Tanto para Maria Fernanda como para Maria Emilia o direcionamento do pai em relação a profissão foi bastante clara. Já para a Professora Luiza atribui ao acaso o início da docência já que trabalhava com seu pai e não almejava dar aulas. “*Eu trabalhava no armazém de meu pai. Foi quando Dona Vilma⁴⁵ me convidou lecionar em sua escola*”(Luiza).

Deste modo, considerando o período de infância podemos recorrer aos manuais de civilidade que se escrevem desde o século XI, aponta evidências da valorização da infância, ressaltando o momento em que os manuais e livros produzidos começam a direcionar a formação das crianças, de modo a lhes permitir trânsito no

⁴⁵ Proprietária da Escola de Língua Inglesa Cultura Inglesa.

grupo social do qual faziam parte, sendo que elas tinham a incumbência de assimilar e dominar o conhecimento das regras e normas de civilidade que reagiam o espaço de convivência, o qual a criança deveria ser ensinada e respeitada (SARAT, 2009). Elias (1994 *apud* SARAT, 2009) comenta que todo indivíduo nasce num grupo que existia anteriormente, e é nesse grupo que ele precisa se identificar, aprender sobre a sua organização e os seus comportamentos, para que possa se tornar parte dele; sem isso, ele não sobrevive; sem contar apenas com suas características instintivas primárias, sendo perceptíveis nas experiências de infância de cada uma das entrevistadas.

Williams (1983) indica que historicamente, educar, no sentido geral de criar crianças, não é atribuição exclusiva quer dos pais/mães biológicos, quer da família, quer da escola. O cuidado dos mais jovens, a transmissão da cultura do grupo social (o ensino de modos de conhecimento, produção, relação e participação) e a preparação para os papéis adultos (na guerra, trabalho, sexualidade, família e cidadania) eram tarefas educativas assumidas por vários indivíduos, grupos e instituições (mães, pais, idosos/as, professores/as, famílias extensas, clãs, tribo, vizinhança, comunidade, igrejas e escolas) por meio de uma variedade de arranjos (CARVALHO, 2004).

Tanto a Professora Luiza como a Professora Bárbara demonstraram que existiram outros, que não os pais, integrantes que contribuíram, quando crianças, em suas formações escolares e culturais. Professora Luiza apontou a avó paterna, os tios e posteriormente sua professora no Ensino Médio, a Professora Bárbara apontou suas primeiras professoras alfabetizadoras, que mesmo com deficiências em suas práticas pedagógicas, foram importantes em sua trajetória pessoal e profissional.

POIS SE O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. “*Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído*” (Bourdieu, 2002, p.61). Tais aspectos aparecem nas memórias de cada professora.

Esses conceitos retratam bem as características da Professora Maria Fernanda. Professora há 32 anos. Sua mãe era professora e seu pai técnico agrícola, quando ela descreve os irmão e irmãs ela diz:

Somos 16 irmãos (6 homens, 4 seguiram a profissão do papai, 1 e técnico agrícola e formado em Geografia, 1 é dentista. Dez irmãs, uma faleceu ainda criança e as 9 são formadas na área de educação,

todas com nível superior e eu também, que sou a 17ª filha. Logo, tenho 16 irmãos.

Não podemos negar o fato relevante de uma prole de 17 filhos, onze são professores. A participação familiar nesse processo é inegável. Seu pai as aconselhava a antes de escolher um outro curso superior deveriam fazer antes o magistério. [...] *o meu pai dizia que nós poderíamos escolher qualquer curso superior, mas antes teríamos que fazer o magistério*⁴⁶.

Maria Fernanda ainda utiliza o léxico “acho” para referir-se a certeza ou não da influencia familiar em sua vida profissional. Ele conta: *“Eu acho que a família influenciou muito na minha escolha pela docência[...]”*.

Para Maria Fernanda a decisão pela docência era uma possibilidade de tornar-se independente economicamente, nos anos 60 e 70 as mulheres encontravam no magistério essa possibilidade e ela já tinha bons exemplos disso dentro de sua casa, através de sua mãe e sua irmã mais velha. Esses modelos, o da irmã e da mãe mostravam um perfil feminino da época. Mulheres professoras cuidadoras de crianças e que faziam o curso Normal. E o fato de ser professora ou o trabalho ser eminentemente feminino é uma característica marcante no período. SARAT& CAMPOS (2008) aponta que :

A inserção das mulheres no trabalho a partir da educação evoca uma tradição em que figura a concepção de que a educação das crianças pequenas, (...) poderia ser mais bem realizada por mulheres, pois se aproximava da idéia de maternidade. Assim, a profissão vai se consolidando como um trabalho feminino (SARAT& CAMPOS,2008, p39).

Nessa direção, Jonathan Culler (1999) aponta que a cultura não é tanto um conjunto de obras, mas um conjunto de práticas. Para Culler, cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um número de intervenções que podem tanto mudar a história ou transmitir o passado, gerando transformações no sujeito.

⁴⁶ Na época o magistério (Ensino Médio) era suficiente para atuar como professor.

3.4 MEMÓRIAS DA PROFISSÃO DOCENTE: A ESCOLHA DE SER PROFESSORA

Muitos dos relatos sobre a escolha da docência como profissão, entrelaçam diferentes aspectos. Ora fica explícito a influência familiar, ora o caso e surgem repentinamente também fragmentos nos quais pode-se ler uma decisão planejada e engajada. Veremos que em determinados momentos atribui-se ao acaso e em outros momentos a família é responsabilizada.

Para a Professora Maria Emília ser professor não é algo inato, não pode ser dom apenas, uma vez que para ser professor, precisamos estar continuamente nos preparando para receber os alunos e suas contemporaneidades.

[...] Eu acho que entra um pouquinho disso (dom) também, tem que ter certa disposição pessoal, mas, não se sustenta somente com isso. Porque o conhecimento não para, na ciência há a cada dia algo diferente, que auxilia ou que faz você refletir sobre alguma postura ou técnica que você fazia e que agora você pode fazer de um outro jeito. Então se você for querer ensinar como ensinaram você, não funciona mais, você vai impedir que os alunos se desenvolvam. E justamente esse descompasso entre alunos e professores, muitas vezes o professor é mais velho, mais experiente tem uma jornada, uma caminhada diferente do aluno, que ainda está em formação. Esse encontro e desencontro que é o nosso desafio[...].

A Memória salientada pela Professora Maria Fernanda é a do incentivo de algum de seus professores e das suas professoras/irmãs:

[...] Quando estava no terceiro semestre, passei num concurso para professor da Rede Estadual de Ensino (1ª a 4ª série), pois já tinha magistério e um professor disse-me que aquele concurso seria o primeiro dentre tantos que eu iria fazer com sucesso. Eu me senti orgulhosa de ter sido parabenizada por ele. Isto me ajudou, sim, a me manter firme no propósito de ser professora [...] Tive professores que me fizeram acreditar que educação sempre vale à pena. Tive também professores que deixaram a desejar. Porém, devo afirmar que os bons professores na minha vida foram a maioria deles. Minhas três irmãs foram sempre bons exemplos para mim, dentre tantos outros [...](Maria Fernanda).

Nas palavras da Professora Maria Emília diz que o envolvimento com o conhecimento propriamente dito, acaba por nos seduzir e nos envolver com a profissão docente e com o amor pelo ofício de ensinar.

[...] E depois que a gente entra e começa a lidar com a situação de relacionamento, de envolvimento dos alunos, com os colegas, com a própria escola e a questão do conhecimento, aquilo tudo vai envolvendo a gente, vai seduzindo e tem uma questão de ser sempre algo novo. Nos vamos ficando mais velhos mas os alunos que a gente recebe é sempre uma renovação, são outras gerações, então a gente se renova com isso e isso também me agrada [...] (Maria Emília).

A influência familiar pelo ensino, leitura e dedicação ao conhecimento parece permear a infância das professoras pesquisadas. Professora Luiza com a rigidez e seriedade inerente da cultura japonesa; Professora Bárbara superando aos momentos difíceis da II Guerra Mundial - através dos bombardeios constantes inclusive em sua escola, para ir a escola desde muito menina; e as irmãs Maria Emília e Maria Fernanda com sua grande família de professores que contribuem ainda hoje para a educação do Mato Grosso do Sul.

[...] Minha mãe lia muito e era professora. Meu pai também lia bastante e apesar de não ser professor e ser um operário ele lia muito e gostava muito de ler. Lia sobre a história, ele sabia muito história da Família Real no Brasil, História do Dom Pedro I e ele contava. Lia também os livros do Humberto de Campos. Ele era filho de Português talvez esse gosto pela história ligada a Portugal. Mas essa influência da escrita e da leitura foi em casa mesmo. Meu avô, pai da minha mãe era maestro, minha mãe tocava piano e ela o ajudava na orquestra. Ele tocava no Rádio Clube⁴⁷ e ela o acompanhava. Ele foi também o primeiro professor de música de Campo Grande inclusive teve uma escola e música. O nome dele é nome de uma escola aqui na cidade é a Escola Estadual Emídio Campos Vidal. Então todas as minhas tias são professoras, estudaram, gostaram de estudar. Então vivíamos naquele ambiente de professores, de ensino, de aprendizagem e além de ter essa vocação essa inclinação, tinha toda aquela circunstância [...] (Maria Emília).

A professora Luiza revela que não teve muito tempo em pensar se iria seguir ou não a docência. Embora tinha terminado o curso de Letras não tinha planos concretos de começar a lecionar até que veio o convite de iniciar a docência. *“Eu me formei em 75, quando foi em 76 comecei a dar aula lá na ‘Dona Vilma’ na Cultura Inglesa”*.

⁴⁷ Importante clube da elite social de Campo Grande MS. Criado em 25 de dezembro de 1924, em plena era do tenentismo, tinha o objetivo de reunir as pessoas para ouvir rádio. Com o passar das décadas transformou-se em salão de festas, restaurante, bar, centro de encontro de jovens e adultos, além da parte destinada a prática de esportes e competições. Mas da sua fundação até os dias atuais ainda é um local para as famílias “tradicionais” ou de “posses”.

No relato a seguir vemos que a escolha da professora Luiza não aparece coerente com o curso que estava fazendo pois essa resposta não traz coerência. Se pensarmos que ao fazer um curso de Letras que habilita entre outras funções, mas a principal a docência. Quando questionada se ela sabia a razão ou motivo da escolha do curso ela responde:

Eu não sei exatamente por que eu fiz letras, eu ainda não sei. Ah! Eu sei sim! Quando eu fazia o colegial em Presidente Prudente eu tinha uma professora de inglês que me disse assim: “ Luiza, você deveria fazer letras porque você tem muita facilidade com o inglês”! Até então nunca me passou pela cabeça, ela se chamava Elza essa professora, uma japonesa.

Vemos dentro do discurso da professora Luiza, que existe o aspecto na ocasionalidade , motivações talvez negadas na narrativa, mas que a levou a escolha do curso de Letras mesmo que não tivesse tido consciência do fato a princípio.

A Professora Maria Fernanda ao falar sobre sua escolha da profissão aponta as influências dos seus professores e a importância da profissão docente.

[...] A todo o momento quando eu penso em fraquejar eu me coloco no lugar daquelas professoras que estão no magistério não só para ganhar dinheiro, por que se nós fossemos pensar o magistério como ganhar dinheiro? Nós ficaríamos todos muito complexados, não é? Por que ele dá para você viver, você não dá viver com aquela dignidade aquela coisa toda, mas você tem que fazer o seu orçamento para aquilo que você é capaz de segurar. Mas tem uma questão muito importante tanto que eu acho que os professores nos influenciaram, que é a questão de nós sempre fazer a diferença no meio. A nossa palavra, por mais que o aluno naquele momento não concorde, chegam um momento que eles vão refletir. Eu tinha professora que falava assim: Olha pessoal - é muito fácil ser boazinha, muito fácil ser bravinha, o difícil é ser justa. Então quem fizer por merecer, vai conseguir qualificativo. Quem fizer vai ter que sofrer as consequências, então eu acho que os nossos professores nos influenciaram muito, até na nossa ética, boas influências. Eu não me lembro se teve má influência eu não guardei na memória. Não tenho modelo negativo. Eu tive muitos modelos positivos [...]

Nos apropriando das palavras de Lopes (2008, p. 29), publicadas em seu texto: O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: Quem faz a história?

[...] Na educação há pessoas que pensam e agem, há o tangível, mas no intangível há uma camada mais profunda: a dos sentimentos, a dos ressentimentos, uma história que ainda não começou a ser escutada ou narrada, mas que já está aí. Todos os dias. Podemos colher o que está à tona – nem isto fizemos ainda. É preciso formular a hipótese do papel do inconsciente na História da Educação, hipótese audaciosa em seu princípio e em suas realizações.

Sendo assim , é necessário que não deixamos de olhar os aspetos subjetivos presentes na escolha profissional. Constatamos que nas narrativas das professoras entrevistadas estas motivações inconscientes são presentes em diferentes momentos.

3.5 MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES:

No tocante ao contexto político e histórico do curso podemos citar a fala da professora Luiza quando relembra um período de greve no qual defendia além de melhorias salariais e de qualidade de trabalho a legitimação da profissão docente, pois havia em outros cursos pessoas na função de professor sem serem de fatos habilitados para tal função.

Melhoria salarial, e ficamos bastante tempo paradas, sei que foi em outubro que professora Bárbara e eu resolvemos pedir as contas porque decidimos que íamos fingir que estavam dando aula” ... Não me lembro exatamente, mas foi bastante tempo e mexeu com todos os cursos. Mas nessa época nós íamos às assembléias que decidiam essas coisas, nós militávamos em prol da causa, pois tinha gente na época que dava aula e não era habilitado e nós brigávamos por isso. Especialmente no curso de direito que era o curso mais visado. Pois no geral eram advogados e estavam exercendo a função de professor. (Luiza).

Quando a Professora Luiza rememora : “*Eles não são professores eles estão professores! Eles não são professores e é diferente*”. Notamos uma afirmação do “ser

professor” uma militância não apenas de um grupo mas de uma afirmação e a manutenção de uma identidade profissional, deixando de maneira bastante clara, as diferenças entre ser e estar professor.

O que corrobora Woodward (SILVA, 2007, p.11), em dizer que “a identidade é marcada pela diferença”. Essa “manutenção” de identidade é também experienciada pela professora Bárbara. Quando foi morar na cidade de Dois Irmão do Buriti, interior de Mato Grosso do Sul, ocupou a função de docente mas tomava, ou lembrando sua vivência e atuação profissional atual (professora formadora de outras professoras) comunga da mesma afirmação da Professora Luiza em relação a esta diferença de ser e estar professora. Ela diz:

Eu estava lecionando a língua sem ser oficialmente professora da língua e não é por se falar em nativo que você é professor. Então resolvi fazer letras para poder me apresentar ao público oficialmente como professora (Bárbara).

Ainda sobre o mesmo fragmento de fala, nota-se a preocupação em, como ele mesmo utiliza o termo, “ apresentar-se” a sociedade como professora habilitada e não somente como uma cidadã inglesa que tem a Língua Inglesa como língua materna. Ela distingue um professor de um não professor. Reforça a necessidade de qualificação profissional.

Por um outro foco, podemos questionar essa “ratificação” da necessidade de se tornar professor e não apenas ocupar a função docente. Mesmo com o distanciamento necessário para a realização desta pesquisa, já que sou professor graduado em Letras, ex alunos de duas participantes deste estudo e trabalho com formação de professores, me atrevo a relatar também que de encontro a fala de Bárbara e Luiza, ocupei a função de professor sem antes ter feito um curso superior que me habilitasse a desempenhar tal função.

Hoje com maior vivência, leituras e interações reconheço ser de extrema necessidade o registro profissional, mas esmerar-se em lembrar as emoções do passado em que fui convidado a lecionar e aceitei, não utilizava do mesmo discurso. Ao contrário defendia que era melhor professor de Língua Inglesa, pois havia morado na Inglaterra para aperfeiçoar minha fluência no idioma. Julgava então não ser necessário a formação profissional institucionalizada.

Na fala que professora Bárbara menciona “meu marido também tinha jeito pra ensinar geografia. Ele também não tinha formação na época”. Isso pode nos sinalizar e dizemos isso de maneira hipotética que em Mato Grosso do Sul, na década de oitenta até meados de 2005 era ou ainda é comum pessoas que não são graduadas em um curso de licenciatura, ou seja, não são professores habilitados ocupem tal função.

Sobre as ligações entre as histórias de vida das professora e o papel fundamental que uma exerceu na vida profissional uma da outra temos também o relato da professora Barbara que diz que ingressou na Universidade Católica Dom Bosco como docente, substituindo a professora Luiza em decorrência do seu afastamento pois encontrava-se em licença maternidade: “*Eu já tinha substituído a Professora Luiza algumas vezes, ela casou e foi tendo os filhos e eu fui substituindo, daí surgiu uma vaga e eu fiquei em definitivo na FUCMAT*” (Bárbara).

Nota-se que as oportunidades iam surgindo sem um planejamento prévio por parte da Professora Bárbara. Outro fragmento que nos mostra esse “acontecer ao acaso” está relacionado a sua ida a Cidade de Dois Irmãos do Buriti no início da década de oitenta em que ela foi convidada a ministrar aulas: “*eles descobriram que eu era professora, que tinha sido professora*” (Bárbara).

Professora Maria Fernanda comenta da influência da Professora Luiza em sua formação:

[...] A Professora Luizinha⁴⁸ ela era um pouco mais velha que a gente. Ele tinha recém vindo do exterior, ela tinha feito Letras e tinha ido passar um tempo fora do Brasil, estudando, e ela dava aula de inglês para nós. E ela dava aula com aquela paixão, explicava as questões do idioma então tem isso também. Tanto que quando a gente foi fazer o estágio, o que a gente fazia? A gente fazia o melhor para o professor ver, a gente queria fazer algo espetacular [...]

⁴⁸ Professora Luiza Yamashita, participante desta pesquisa.

A professora Maria fernanda ao relatar como conheceu a professora Luiza, deixa bastante claro o impacto que a aula ministrada pela Professora Luiza teve em sua vida. Atribui essa dedicação a “paixão” no momento de atuação da docência.

Ainda sobre a prática docente e as experiências das entrevistadas temos os relatos da professora Bárbara. Uma das características marcantes na história profissional da Professora Bárbara, é a utilização da dramaturgia em suas aulas. Ela acredita que a utilização de dramatização de temas e assuntos relacionados principalmente da literatura inglesa, uma das disciplinas que ministra no Ensino Superior, é possível aprender e ensinar. A respeito disso ela recorda os tempos de infância e a possível aproximação das artes dramáticas:

[...] Minha mãe gostava muito de opera não que ela tenha ido assistir muitos espetáculos mas, ela gostava muito de ouvir. Não tinha televisão, não existia televisão, então o radio foi muito importante na convivência da família. Tinha programas que assistíamos juntos, musica rádios novelas. Aos poucos fui me interessando pelo balé, ao teatro em geral, galeria de arte e fui me interessando em tudo que era cultural e o que me influenciou muito na leitura, porque se você tiver esse tipo de convivência você traz esse conhecimento para a leitura através da intertextualidade. Quem não tem experiência fora o livro pode perder a parte da leitura. E depois que eu comecei a lecionar língua inglesa que eu me envolvi bem mais para a parte cultural, de dramatização em sala de aula, assistir peças, ou pela televiso, DVD. O interessante foi que, uma aluna me despertou em relação a isso, essa observação da dramatização em sala de aula, eu estava estudando com eles um conto de Joseph Conrad no qual fala de uma tribo, e no conto eles fazem uma refeição e eu pedi pra fazer uma dramatização do conto e ela veio e fez uma pergunta: “ Bárbara, o prato que eles usavam era feito de que? cerâmica, esmaltado? daí eu falei que naquela região deveria ser uma folha ou uma espécie de cuia. dai percebi que a dramatização poderia ser muito rica para o acadêmico . eu já estava fazendo isso de espontaneamente , mas depois eu comecei a pesquisar os efeitos da dramatização no acadêmico. Ate a maneira como eu encontrei o meu material para meu mestrado foi bem interessante . eu estava na Inglaterra e comentei com meu irmão e ele disse que havia um colégio que poderia ter o que eu estava procurando e cheguei lá era um escola bem pequena e fui olhando todas as fileiras das estantes, de baixo para cima. Quando cheguei na última fileira, estava no chão. Foi super emocionante, até chorei e só me deixaram tirar a cópia do livro porque sabiam que eu estava voltando por Brasil [...].

As professoras participantes desta pesquisa trazem em seus discursos o reconhecimento das influências em relação a escolha profissional desde a infância até as primeiras experiências na docência. Suas histórias vão se cruzando e deixando marcas na vida pessoal e profissional de cada uma .

3.6 MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.

Considerando a importância das lembranças na constituição da história de vida de cada um e a história de vida como possibilidade de entender os processos que envolvem a formação docente faz-se pertinente a investigação da influencia familiar em suas trajetórias profissionais.

A família estruturada com pais e irmãos juntos na formação inicial parece ser algo relevante entre as entrevistadas; o desejo em tornar-se bem sucedidas profissionalmente parece ter alavancado as professoras a chegarem ao Ensino Superior. Destacando as influências familiares e formação docente as professoras Maria Emília e Maria Fernanda, que são irmãs biológicas, faz cintilar esse recorte. Membros de uma grande família constituída por 16 irmãos, sendo 9 professoras além da mãe que também era professora, apresentam histórias de vidas vinculadas a dedicação e contribuição da educação sul-mato-grossense. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

A professora Maria Fernanda iniciou a docência no Ensino Superior na FUCMAT (hoje UCDB), aliás, todas as professoras entrevistadas nesta pesquisa tiveram suas primeiras experiências em faculdades na FUCMAT. Todas, no entanto antes disso trabalharam na Educação Básica. A mãe e uma tia das professoras Maria Fernanda e Maria Emília trabalhavam na Escola Estadual Joaquim Murtinho (Fundada em 1926 e situada na Avenida Afonso Pena, 2445 – Centro de Campo Grande/MS) a mãe como professora e a tia como diretora da escola. A professora Maria Emília estudava nesta mesma escola o Ensino Médio, o curso normal no período noturno. Maria Emília relata que concluiu o curso em 1957, mas desde 1955 quando entrou no curso normal já atuava como professora substituta no grupo escolar.

[...] quando minha tia falou que havia um lugar para substituta e perguntou se eu queira, respondi: Sim eu quero, eu já estou estudando pra isso. Inclusive ela me falou: “você tem que usar roupas de moça, não pode mais andar com roupas de menina para os alunos te respeitarem” [...] (PROFESSORA MARIA EMÍLIA).

As duas professoras contam que essa “genética” docente, aliado ao período em que as mulheres viam a docência como uma das poucas possibilidades de emprego, parece ter influenciado grandemente na escolha pela profissão. Sobre o tema Ferrarotti comenta que

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam o *seu* contexto, etc. De igual modo, a sociedade totaliza todo o indivíduo específico por intermédio de instituições mediadoras que a focalizam cada vez mais pontualmente para o indivíduo em questão (FERRAROTTI, 1988, p. 31).

Pode-se afirmar tanto a professora Maria Emília e a professora Maria Fernanda são muito bem sucedidas profissionalmente, a vislumbrar pelos currículos construídos no decorrer dos anos e pelas posições sociais que ocupam. A constante preocupação pela busca de contínua formação parece ser outro pilar calcificador na carreira destas professoras.

Como já foi mencionado acima, a construção da carreira docente da Professora Bárbara ocorreu de maneira natural e gradual, sem um plano aparente. Porém as experiências na escola dominical cristã, durante a infância e adolescência, parece ter deixado transparecer a habilidade em socializar ideias e mobilizar pessoas para o ela chama de fazer o bem:

[...] Eu já sabia que gostava de ensinar. Ensinava na escola dominical em Londres e durante a minha primeira graduação (enfermagem e obstetrícia) tivemos que ensinar as enfermeiras mais novas. Sempre gostava de ensinar. Quando cheguei ao Brasil a minha atividade foi ensinar em aldeias indígenas. Saí das aldeias e continuei ensinando a língua inglesa em Campo Grande. Fiz Letras e até hoje, ensino. Então, não foi uma decisão pontual – “Vou ser professora”. Acho que sempre fui [...].

A Professora Bárbara conta que sempre teve facilidade para preparar aulas sozinha, ou para a escola dominical, ou para as enfermeira ou na aldeia. “*Preparar aulas criativas sempre fez parte da minha vida*”, conta ela.

Para a Professora Luiza a docência surgiu em 1976, desde esse período até 1980 as minhas atividades eram voltadas ao ensino de língua inglesa em cursos particulares de idioma e na coordenação em alguns desses estabelecimentos. Com a prática direta em sala e frequentando congressos e cursos voltados ao ensino de línguas, foi aprendendo a dar aula.

[...] e sou completamente feliz com a escolha pela profissão docente. Nunca me arrependi de ser professor e serei enquanto tiver forças para circular de pé, em sala, no meio de meus alunos e voz que possa chegar até eles (Luiza).

Quando questionada sobre qual seria a dica para tornar-se um bom professor ela responde: “*Dedicação, amor, compreensão, comprometimento e cumplicidade com o seu aluno, para que ele consiga atingir o seu objetivo*” (Luiza).

Ainda sobre como a docência no Ensino Superior surgiu para a professora Maria Fernanda aponta que foi por intermédio da irmã Maria Emília que recebia convite para dar aulas nas universidades, porém a como tinha dedicação exclusiva na UFMS indicava a irmã para o lugar.

[...] Por paixão eu nunca sairia da primeira série, eu nunca largaria a alfabetização. Por que a minha paixão é a alfabetização. E ai o que foi acontecendo, você faz letras e sua Irmã mais velha – que é como se fosse sua mãe – e ela recebe o convite para lecionar em algumas faculdades, mas ela já era concursada da Universidade Federal. Então não pode, naquela época, tinha que ter exclusividade. Então ela falava que não posso, mas eu tenho uma irmã formada em letras. Entendeu! Ela me apresentava para as pessoas. Com isso eu fui para a UNIDERP, para CEIQ, e para a própria UCDB. Quando eu era professora do Colégio Dom Bosco (CDB) eu já tinha especialização, eu recebi o convite para fazer o teste na UCDB. Por influência também da minha irmã, por que a Prof. Maria Fernanda do CDB é Irmã da Professora Maria Emilia, que foi para UFMS então vamos puxar a Maria Fernanda para cá. Então a gente vai indo e vai se apaixonando [...]

Tal relato no permite analisar que a transição da atuação docente na educação básica para a docência no ensino superior deu-se em decorrência ao caminhar de suas decisões. Sem ter uma situação marcante ou relevante que nos diga que houve uma escolha consciente, planejada para tornar-se professora universitária.

Paulo Freire (1996, p. 25) pontua que não existe prática docente e docência sem o aluno, segundo ele quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quando questionadas sobre as memórias das suas práticas docentes, nossas entrevistadas pontuaram alguns percalços e aspectos positivos que cintilaram suas histórias de vida.

[...] as minhas experiências positivas e negativas sempre estão relacionadas com as participações em orientações de TCC e monografias: não só em relação às dificuldades dos acadêmicos, mas na relação aos colegas professores no momento das defesas. Muitos dos colegas julgam os trabalhados movidos por um sentimento pessoal em relação ao acadêmico ou em relação ao orientador desse [...] PROF. LUIZA.

Analisando o discurso da Professora Luiza a respeito do tema: práticas docentes, é possível vislumbrarmos que para ela as relações sociais interferem neste quesito. A prática pode tornar-se positiva ou negativa segunda as boas ou não tão boas relações com os atores sociais envolvidos na instituição de ensino.

É possível perceber a importância, bem como, influência dos agentes sociais nas práticas docentes e pode ser analisado por Norbert Elias (1993) quando propõe os conceitos de figuração e interdependência para investigar as interconexões da vida social. Para Elias o conceito de figuração deve ser entendido como resultado “do entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais”, tenham eles direções convergentes ou divergentes, cujo resultado é “algo que não foi planejado nem foi intenção de qualquer um desses indivíduos, mas emergiu a despeito de suas intenções e ações” (ELIAS, 1993, p. 140).

Elias ainda postula que o conceito de interdependência é inerente ao da figuração, na medida em que se constitui um dos elementos presentes nas relações sociais.

As relações de interdependência entre os atores sociais são explicitadas pelo conjunto de relações que os atores tecem entre si,

formando diferentes grupos sociais, cada qual com sua dinâmica específica (ELIAS, 1995, p. 177).

Tais conceitos são perceptíveis nessa análise que a professora faz da avaliação dos seus alunos de e alunas de TCC, apontando que tal aprovação depende dos pares e do trabalho realizado no coletivo do seu grupo social. Para Professora Maria Emília, ser professora é algo “*muito encantador e muito misterioso*”, porque segundo ela, é muito difícil você fazer com que os alunos consigam, por eles mesmos, entenderem o que você está falando e ao mesmo tempo construir o que eles entendem daquilo.

[...] Não é algo toma lá da cá, tem todo um processamento, uma construção não apenas racional, mas entra uma gama de conhecimentos e valores que a gente não tem a capacidade de ensinar, cada um tem que fazer isso acontecer com cada um, a maneira de cada um, então eu acho que ser professor é conseguir algo que seja possível fazer entre o ideal e o possível. Mas as vezes a gente não consegue ver isso no tempo em que convivemos com os alunos, mas vê tempos depois que eles vão perceber a importância de nossa mediação. É algo como uma espécie de sementeira, que a gente não vê a árvore, os frutos, mas a gente planta. Então ser professor eu creio que é assim, mais ou menos nesse caminho [...](Maria Emilia).

Finalizamos esse capítulo nos apropriando das palavras de Lopes (2008), publicadas em seu texto: O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: Quem faz a história?

Na educação há pessoas que pensam e agem, há o tangível, mas no intangível há uma camada mais profunda: a dos sentimentos, a dos ressentimentos, uma história que ainda não começou a ser escutada ou narrada, mas que já está aí. Todos os dias. Podemos colher o que está à tona – nem isto fizemos ainda. É preciso formular a hipótese do papel do inconsciente na História da Educação, hipótese audaciosa em seu princípio e em suas realizações (LOPES, 2008, p. 29).

Entre tantas lembranças, relatos, atos, confissões, o dito e o que não foi dito a respeito da formação de professoras, nos resta reconhecer toda a subjetividade inclusa neste processo contínuo, permeado de certezas e incertezas. Finda esta etapa e caminhando para as considerações finais desta pesquisa encerro com um ponto comum entre as professoras que demonstraram plano em suas escolhas em seguir a docência e as que defendemos que o “acaso” ou a fala de precisão nas escolhas tem o sentimento de

reconhecimento pela profissão bem como a militância, envolvimento e paixão pelo ofício do mestre presente em seus discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu conhecer as motivações que existiram na escolha da profissão docente de quatro professoras dos cursos de Letras de Campo Grande, desde os aspectos mais claros e objetivos aos mais abstratos. Da escolha de fazer um curso que habilite ser professora para o ensino fundamental e o ensino médio, nomenclatura em vigor, até a escolha da prática da docência no ensino superior.

Sendo assim, a coleta de dados foi feita através de entrevistas que tiveram um agendamento prévio, com o local determinado de acordo com a escolha das professoras participantes. Em todas as entrevistas realizadas, em seu início foi lembrado os objetivos da pesquisa, o destino dos dados a serem coletados, para que não restasse dúvidas no consentimento do uso das entrevistas. Ainda sobre o processo de coleta de dados, as entrevistas tiveram o áudio gravado e posteriormente transcritas todas as narrativas, apresentadas aqui de maneira analítica e presentes na íntegra nos “ Anexos” desta pesquisa.

Para que a pesquisa tomasse forma, recorremos a metodologia da História Oral para que pudéssemos ter respaldo científico. Sendo necessário, após a escolha do suporte teórico, um estudo aprofundado sobre conceitos apresentados pelos teóricos relacionados à linha de pesquisa. Nomes como Norbert Elias, Maurice Halbwachs, Pierre Bourdieu, Le Goff entre outros, balizaram nossos apontamentos e reflexões a respeito de conceitos de memória bem como sua importância e justificativa de sua escolha como fonte, as relações de interdependência presentes no processo de formação. Fizemos também um panorama histórico a respeito da educação no Brasil, para entendermos o contexto do surgimento dos primeiros cursos universitários até chegar no surgimento do curso de Letras, caminhando às intuições que oferecem o curso na cidade de Campo Grande, local delimitado anteriormente por ser o local de atuação profissional das professoras e também cidade onde o pesquisador que vos fala nasceu e graduou-se no mesmo curso.

Depois de ter sido feito o recorte temporal, que pretendia englobar professoras que tivessem entre 50 e 70 anos de idade partimos para a definição das participantes. Processo esse que deu-se de maneira muito interessante. A primeira professora a ser cogitada a participação foi a professora Bárbara. Ela surgiu em minha história de vida

quando fui fazer o curso de Letras na Universidade Católica Dom Bosco, onde ela já era professora e coordenadora do curso. Como minha vivência na Inglaterra por um ano em missão de estudos foi bastante marcante e pelo fato da professora Bárbara ser inglesa, logo me interessei em saber mais sobre sua trajetória de vida, muito antes de pensar em fazer um mestrado em educação, na linha de história e ainda com essa temática.

Aos poucos com o decorrer das aulas, dos semestres fomos nos aproximando e fui sabendo cada vez mais em seus fragmentos discursivos parte de suas memórias e histórias. Durante as aulas, em especial as de Literatura Inglesa e Gêneros Textuais de Shakespeare ela recorria a essas memórias como forma de ilustrar os conteúdos propostos nas ementas das disciplinas. Em uma conversa informal em seu gabinete conversamos muito e me encantei e me interessei ainda mais por seus relatos.

Nos dois últimos anos do curso já almejava e planejava o mestrado, sem saber se iria para a área da Educação ou Linguística que me atraíam muito. No processo de elaboração do projeto para participar da seleção já manifestei o interesse em pesquisar os meandros do processo de formação de um profissional das Letras. Findo o processo de seleção e o resultado sinalizando minha aprovação, o passo seguinte foi a indicação de orientação que após ser definido começamos a redesenhar o projeto.

A entrevista com a professora Bárbara foi uma entrevista chamada por nós, orientando e orientadora, de “entrevista piloto”. Hoje posso afirmar que a “entrevista piloto” foi realmente o “comandante” desse voo, definindo assim, as outras professoras participantes.

Por certo, ao abarcarmos as narrativas e o processo de análise, deparamos com algo bastante transparente que foi a presença de elementos que revelam uma escolha não muito consciente da passagem do ensino de base ao ensino universitário. Os fatos foram acontecendo sem um plano pré-estabelecido, as oportunidades foram surgindo e as “escolhas” foram acontecendo. No que se refere a escolha inicial da decisão como profissão, notamos que em alguns dos casos encontramos sim uma determinação em fazer o curso de Letras.

Sendo assim, confirma a necessidade de contextualizarmos o período de formação, período da infância, o período no qual as intuições surgiram entre outras informações trazidas nesta pesquisa para que seja possível questionar ou confrontar as informações.

Hipoteticamente, embora não seja objetivo nosso, o período que as professoras que participaram desta pesquisa propiciou, por questões de ordem social como a oferta

de trabalho, por exemplo, permitiram que a a carreira de docente de ensino de base à docência universitária tivesse sido um contínuo de situações sem que tivesse um desejo claro , um plano de ação pré determinado para que isso ocorresse. Nos dias atuais, em um outro contexto social e de oferta de trabalho e momento diferente da ciência vemos , mas, relembro que não é nosso objeto, professores graduados em Letras embrenhando-se na docência so ensino superior de maneira bastante determinada. Volto a me aproximar da pesquisa, pois um dia se minha história for objeto de alguma pesquisa meus relatos serão diferentes neste tocante, dos encontrados aqui.

Portanto, como me coloquei na pesquisa, e de forma a concluir nossos argumentos, compartilho um excerto que por mais que leio, que escute em vozes anônimas ou ovacionadas ainda me identifico e me emociono.

É assim:

Eu tenho uma espécie de dever, dever de **sonhar**, de sonhar **sempre**, pois sendo **mais** do que um *espetáculo de mim* mesmo, **eu** tenho que ter *o melhor* espetáculo que **posso**.
E, assim, **me construo** a ouro e sedas, em salas supostas, **invento** palco, *cenário* para **viver** o meu sonho entre luzes brandas e músicas **invisíveis**.

Fernando Pessoa

Atrevi-me em iniciar com um trecho do Poeta Português Fernando Pessoa este momento da pesquisa conhecido como considerações finais, acreditado, mais que isso, corroborando com o escritor lusitano, que mais que um poeta foi e ainda é um terapeuta de almas. Entre tantos heterônomos, somos assim também. Professores quase sempre acumulam funções, desempenham papéis algumas vezes avesso ao planejado.

Como no fragmento do texto de Pessoa, depois de conhecer um pouco mais da história e das memórias das professoras dos cursos de Letras de Campo Grande pude contemplar como essas professoras ‘inventaram’ suas vidas. As diferentes maneiras, ou

os diferentes cenários utilizados, para viver o sonho muitas vezes nem sonhado. Mas com a vivência de hoje ao lembrar o passado que torna-se presente, percebe-se cores “*luzes brandas e musicas invisíveis*”.

Presente nas quatro histórias de vida a paixão pela docência, o envolvimento sincero. Deixando a idéia de que o que já foi vivido ganhasse uma versão mais amena, mais suave, talvez adocicada dos possíveis dissabores da profissão. Mais que isso foi possível registrar fatos importantes de um período não apenas condizentes a vida das professoras Bárbara, Luiza, Maria Fernanda e Maria Emilia, como da história da educação da capital do estado de Mato Grosso do Sul.

O levantamento bibliográfico possibilitou o entendimento do “caminhar” do curso de Letras no em Campo Grande, os primeiros cursos, as motivações sociais e interesses outros para que a educação em Mato Grosso do Sul alcançasse alguns avanços. Balizados no rigor científico conferidos na metodologia e da História Oral pudemos trazer a luz essas memórias. Os critérios, a delimitação utilizada para a seleção das professoras participantes foi estabelecido ainda no projeto inicial. Sabíamos qual o perfil das professoras que queríamos, mas não sabíamos quem nós encontraríamos. A beleza e surpresa foi que essas “portadoras do passado”, além de terem o poder de torná-lo presente, eram pessoas de certa maneira próximas a mim.

Analisando suas memórias e seguindo o rigor do distanciamento entre pesquisador e objeto, é inevitável agora, não olhar para a minha história, para as minhas memórias que cronologicamente e comparativamente são mais recentes. Refletir sobre quais foram as minhas influências, quais foram as minhas motivações, quais os “cenários”, ouros ou sedas estou selecionando garimpando e cosendo para o espetáculo da minha vida. Sim, penso nisso agora, mas esta pesquisa não é sobre minhas histórias. Quem sabe um dia...

Recordar o passado como já foi dito aqui, é torná-lo presente. Muito interessante em nossas análises, é perceber que ao recobrar o vivido ou o não vivido, já que em vários momentos os relatos das professoras vinham cheios de verdades e vivências que eram delas, porém elas mesmas não tinham de fato vivido tais fatos relatados, mas apropriavam-se dessas. Em muitos momentos durante as entrevistas com as professoras, perdi-me em alguns pontos, pois havia incoerência em algumas informações fornecidas. Depois no processo de transcrição, fase essa exaustiva, pude perceber que de maneira muito espontânea algumas “inverdades” foram ditas. Chamo de inverdades, essas falhas do que de fato eu vivi e o que ouvi e me apropriei.

O processo de formação de um professor é contínuo e passa pelas relações de interdependência que a teoria de Elisiana trata, no convívio familiar, no contexto escolar, às vezes na igreja, no trabalho entre tantos outros ambientes sociais. Aprendi que somos seres em construção. Quem sabe um dia...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. das G. C. **Profissionalização Continuada: Aproximações da Teoria e da Prática.** In: Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 26, Poços de Caldas (MG), 2003.

Página | 111

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: questão de teoria e de método.** Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v.10, n. 1, p. 29 – 35, jan./jun. 2005.

ALBERTI, V. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral.** Rio de Janeiro, CPDOC, 2000.

ARANGO, L. **Família, trabajo e identidad de género.** Analogias y contrastes entre dos categorías socioprofesionales en América Latina. In: ABRAMO, L.; ABREU, A. **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana.** São Paulo, Rio de Janeiro, ALAST, (Série II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho),1998.

ARFUCH, L. **Crítica Cultural entre política Y poética.** Fondo de Cultura Económica, 224p. 2008.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso (1952-1953).** In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BASTOS, M. H. C., (1998). **A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o “curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”.** *História da educação.* Pelotas, no 3, v. 2, p. 95-119.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R **Allez les filles! Paris: Le Seuil,** 244 p. 1992.

BENJAMIN, W. **O narrador.** Tradução de José Lino Grünnewald et al. In: OS PENSADORES. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BERTAUX, D. (Ed.) **Biography and society. *The life history approach in the social sciences***. Beverly Hills: Sage publications, 1981.

BITTAR, M. **A educação superior na região sul de Mato grosso e a influência salesiana – décadas de 60 e 70**. Campo Grande: UCDB, relatório de pesquisa, 2001.

BITTAR, Marisa e FERREIRA Jr., Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: Campo Grande – 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999

BOSI, E. **Memória e Sociedade: *lembranças de velhos***. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Bosi, E. **O campo de Terezin**. Estudos Avançados, 13(37), 7-32. Dossiê Memória, 1999.

Bosi, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. **Conferência do prêmio Goffman; a dominação masculina revisitada**. Trad. R. L. Ferreira. In: LINS, Daniel (Org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____ **A Ilusão biográfica**. In: FERREIRA, M.. & AMADO, J. (Org.) **Usos e abusos da história oral**. Fundação Getúlio Vargas Editora. 8 edição, 277 p. 2006.

BUENO, B.; CHAMLIANH. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D.B. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985,-2003)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, V.32, n.02, p. 385-410, 2006.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 28, n. 1, June 2002 .

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

BURNIER, S.; CRUZ, R. M. R.; DURÃES, M. N.; PAZ, M. L.; SILVA, A. N.; SILVA, I. M. M.. **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

CAMARGO, A. **História oral e política**. In: MORAES, M.de. História oral. Rio de Janeiro: Diadorim, FINEP, 1994.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora acional, 1979.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CARLETTI, E. Pe.(SDB). **Comemorando o Cincoentenário da Inspetoria Missionária de Mato Grosso e Goiás – 1984/1944**. Campo Grande: MSMT, 1944.

CARVALHAL, J.P. **Maurice Halbwachs e a questão da Memória**. Revista Espaço Acadêmico, nr. 256 – janeiro/2006. Disponível online dia (10/05/2011) em: <http://www.espacoacademico.com.br/056/56carvalhal.htm> .

CARVALHO. M. E. P. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa, V. 34, 121, 44-58 2004.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

_____ **A história cultural entre práticas e representações**. Difel, 1990.

_____ **A nova história cultural existe?** In: PESSAVENTO, Sandra. História e linguagens. RJ: 7 Letras, 2006.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro:Francisco Alves,1983.

HUNT, L. **História, cultura e texto**. A nova história cultural. SP: Martins Fontes, 2006.

DINIZ, J. A. R; MARIANO, A. L. S.; TANCREDI, R. M. S. P. **O Início da docência de uma professora considerada bem sucedida: apontamentos e partir de relatos orais**. VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 2005.

DOMINICÉ. P. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Edition L’Harmattan, 1990.

DUBAR, C. **La crise des identités: l’interprétation d’une mutation**. Paris: Presse Universitaire de France, 239 p2000.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBY,G. & LARDREAU,G. **Diálogos sobre a Nova História**. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

EDER, K. **Identidades coletivas e mobilização de identidades**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.18, n.53, p.340-356. 2003.

ELIAS, N. **Estudos Sobre A Gênese da Profissão Naval: Cavalheiros e Tarpaulins**. MANA 7(1):89-116, 2001.

_____ **A Sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____ **Introdução à sociologia**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____ **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, editor, v. 2, 1993.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional.** (tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2005.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. p. 17-34, 1988.

FERREIRA, A. S. **Cuiabá – ponto estratégico para ressuscitar as missões indígenas.** IN: Boletim Salesiano. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, número especial, 1994,

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 8ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1978.

GONÇALVES, R. C.; LISBOA, T. K. **Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetória de vida.** Rev. Katál. Florianópolis, V.10, N. esp., p.83-92, 2007.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, p. 63-78, 1992.

GROSSI, I e FERREIRA, A. **A razão narrativa: significado e memória.** História Oral, n. 4, Junho de 2001.

GUARINELLO, N. L. **História científica, história contemporânea e história do cotidiano.** Revista Brasileira de História. São Paulo, V. 24, n° 48. p. 13 – 38. 2004.

Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no império brasileiro.** São Paulo: Editora da USP/ Grijalbo,1972.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALBWACKS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 2004.

HAMILTON, A.; MADISON, J.; JAY, J. **1948 [1787-8]**. The Federalist. Edited by Max Beloff. Oxford: Blackwell.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HOBBSBAWN, E.; RANGER, T. **The invention of tradition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

CULLER, J. **O que é literatura e tem ela importância?** Teoria literária; uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

LÉLIS, I. **Profissão docente: uma rede de histórias**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, nº 17, 2001.

LE GOFF, J. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

LEVI, G. **Os usos da biografia**. In: AMADO, J. ; FERREIRA, M. M. (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

LOPES, E. M. T. **O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: quem faz a história?** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da Educação no Brasil Vol. 1 – Séculos XVI-XVIII**. Editora Vozes. 215 p. 3 ed. 2008.

MARCELO GARCIA, C. **A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

Página | 117

MAUÉS, O. C. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.89-117, 2003.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 4 edição. Edições Loyola. 246 p. 2002.

MISSÃO EM NOTÍCIA. **Colégios: a educação a serviço da cidadania.** In: Boletim Salesiano. São Paulo: Editora Salesiana, ano 52, nº 2, março/abril de 2002.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889).** São Paulo: Editora Nacional, v. 2. 1939.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889).** São Paulo: Editora Nacional, v. 3. 1940.

NOGUEIRA, M. L. **Mobilidade psicossocial: a história de Nil na cidade vivida.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, FAFICH. 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

Por que a História da Educação? In: Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. Histórias e memórias da Educação no Brasil Vol. 1 – Séculos XVI-XVIII. Editora Vozes. 215 p. 3 ed. 2008.

PADILHA, M. I.; NELSON, S.; BORENSTEIN, M. S. **As biografias como um dos caminhos na construção da identidade do profissional da enfermagem.** Hist. cienc. saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, 2011 .

PAULILO, M. A. S. **A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida**. Serviço social em revista, v. 1, n.1, 135 - 148. Londrina, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PINTO, Á. V. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo:Cortez, 1994.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos históricos. n. 3, Rio de Janeiro, 1989 .

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p.200-212, 1992.

PORTELLI, A. **O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum in: AMADO E FERREIRA (1998) Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"**. In: SIMSON O. (org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, p. 17-41. 2000.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSA, M. da G. S. **FADAFI – 25 anos de saudade**. In: FUCMT – 25 anos. Campo Grande: FUCMT, 1987.

SANCHEZ, A. A. Pe. (SDB). **Celebrando 25 anos**. In: FUCMT – 25 anos. Campo Grande: FUCMT, 1998.

SANTOS, L. L. de C. P. **Formação do professor e pedagogia crítica.** In: FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

SARAT, M. **Lembranças de infância: que história é esta? Dissertação de Mestrado.** Universidade Metodista de Piracicaba. 203p. Piracicaba.1998.

_____ **Relações entre Gerações e Processos “Civilizadores”** In: GOETTERT, J. D. & SARAT, M. **Tempo e Espaços civilizadores – Diálogos com Norbert Elias.** Ed. UFGD. 1 ed. 272 p. 2009.

SARAT, M.; CAMPOS, M.I. **Memórias de infância e identidade de gênero na formação das profissionais na educação infantil.** Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, agosto, 2008.

STEPHANOU, M. & BASTOS, M. H. C. **História, Memória e História da Educação.** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da Educação no Brasil** Vol. III – Século XX. Editora Vozes. 435 p. 2 ed. 2005.

SCHNEIDER, R. P. **A instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições. 1993.

SELEM, T. de A. **Lembranças da primeira turma.** In: FUCMT – 25 anos. Campo Grande: FUCMT, 1987.

STRATH, Bo. **A European identity: to the historical limits of a concept.** European Journal of Social Theory, Brighton, v.5, n.4, p.387-401. 2002.

SILVA, A. P.; BARROS. C. R.; NOGUEIRA, M. L; M.; BARROS, V. A. **“Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida.** Mosaico: estudos em psicologia. Vol. I, nº 1, p. 25-35. 2007.

TAMBARA, E. **Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX.** *História da Educação*, Pelotas, v. 2, no 3, p. 35-57.1998.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** *Revista Brasileira de Educação* Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

_____ **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis,RJ:Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES,1999.

VALLE, I, R. Da “**Identidade Vocacional**” à “**Identidade Profissional**”: **A Constituição De Um Corpo Docente Unificado.** *Perspectiva*. Florianópolis,v.20, n.Especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis (RJ), Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2.ed. São Paulo: Cortez,1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas,1987.

THOMSON, A.; FRISCH, M. E HAMILTON, P. **Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais.** In: FERREIRA, M.. & AMADO, J. (Org.) **Usos e abusos da história oral.** Fundação Getúlio Vargas Editora. 8 edição, 277 p. 2006.

VIEIRA, M, C. **Memória, História e Experiência: Trajetórias de Educadores de Jovens e Adultos No Brasil.** Tese de doutorado,UFGM.383p. Belo Horizonte, 2006.

VILLELA, H. de O.S. **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores.** Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 1990.

WILLIAMS, R. *Keywords: a vocabulary of culture and society.* New York: Oxford University Press, 1983

Anexos

ENTREVISTA I

IDENTIFICAÇÃO: PROF^a Msc^a. BARBARA ANN NEWMAN / UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB).

Entrevista realizada na Universidade Católica Dom Bosco em 21 de setembro de 2010, às 19:30 h.

Bom ,meu nome é Bárbara Ann Newmam e eu vou contar a história da minha vida. Eu nasci em Londres um pouquinho antes da segunda guerra mundial, portanto minha infância foi num ambiente de guerra, quem já leu ou viu filmes a respeito sabe, foi assim uma infância bastante traumática, mas como toda criança agente supera. Eu fui alfabetizada aos quatro anos de idade, por insistência minha, naquela época era normalmente começaria aos cinco anos. Mas eu queria começar com quatro anos, então eu fui. Eu sempre me interessei já naquela idade pela leitura, pela aprendizagem da leitura, pelos livros. A escola usava cores diferentes de livros, o vermelho, o amarelo , o azul, e eu queria muito terminar essa seqüência de cores para poder escolher outros livros disponíveis para os alunos.

As professoras neste ambiente de guerra, quem ficou com os alunos foram as senhoras de bastante idade e a gente achava elas velhas demais.

E ELAS ERAM PROFESSORAS DE FORMAÇÃO?

Não sei , eu não sei, ah... bem provável que sim , mas é possível que elas tenham voltada depois da aposentadoria para poder trabalhar nessa época em que as pessoas jovens , ou foram para a guerra ou foram para as fabricas para ,onde a maioria das mulheres foram. Ou trabalhar nas fábricas ou trabalhar na terra produzindo comida. Tinham nomes interessante, as duas eram solteiras. Uma se chamava Miss Everest, como a montanha mais alta do mundo e a outra miss... Gelada eu sempre achei estranha essa combinação da alta com a gelada. Mas olhando assim, pra traz eu vejo que elas

tinham suas deficiências como professoras, mas com certeza naquela época todos estava tentando juntar os pedaços da vida dentro de um ambiente de guerra.

Eu sou a segunda criança numa família de três e os outros dois são irmãos, então e não tenho irmã. Fui criada mais com o mais novo, pois o outro cinco anos mais velho q eu. Ele aceitou a opção de ser levado por uma outra família no interior mais ao norte da Inglaterra, onde ele poderia ficar mais seguro e liberar os pais de Londres. Londres foi uma das cidades mais atingidas pelos bombardeios.

VOCÊS VIVENCIARAM ESSES BOMBARDEIOS?

Sim! Sim, eu vivenciei esses bombardeios!

E TINHA PERIGO? VOCÊS IAM À ESCOLA?

A escola que eu estudei foi bombardeada a noite. Um dia nos viramos a esquina e não tinha mais escola, tava tudo no chão. Mas meu irmão foi morar com outra família mais ao norte da Inglaterra e eu não quis ir. Eu me lembro que minha mãe perguntou se eu queria ir e eu disse que não, “eu quero ficar aqui.” Então, o mais novo, ah! Interessante o mais velho foi embora e não lembra muito da guerra de Londres. O mais novo três anos mais novo que eu , lembra pouco também por que era muito novo , então dos três filhos quem lembra mais sou eu.(risos...) eu estava lá eu vi.

E TUDO ISSO AFETOU SUA VIDA ESCOLAR?

Não! No dia em que a escola foi bombardeada, a noite, meu horário de escola era de manhã, mas na hora do almoço já não tinha telefone . Mas passou um inspetor que não me lembro quem, avisando que nós íamos para outra escola na parte da tarde. Então nós não perdemos nenhum dia de aula. (risos) lógico que tinha os treinamentos pra saber o que tinha que fazer quando tinha aviso de bombardeios, porque apitava, não tinha nenhum meio de comunicação mais sofisticado. Eles tinham desde o litoral ate Londres um sistema de apitos, então quando vinha vindo eles começavam a apitar.

UMA SEQÜÊNCIA DE APITOS.

Sim, era uma seqüência de apitos e quando chegava em Londres tinha alguém na rua, e tinha alguém no telhado de algumas das casas e ele apitava, e quando apitava já sabia que tinha que entrar num abrigo debaixo do chão, onde nós praticamente morávamos durante muito tempo, por que você não podia ficar na sua casa.

ISSO FOI EM QUE DÉCADA?

É. Quarenta. Fim de trinta início de quarenta.

E COMO ERAM FEITOS ESSES TREINAMENTOS, ONDE ERAM REALIZADOS.

Tinham uns guardas nas ruas orientando, nas escolas quando tinha o apito nós, as crianças eram levadas a um lugar que eles consideravam mais seguro, assim, tinha que correr para lá e ficar em fila, era feita a chamada pra ver se todo mundo tava lá. E muita gente se abrigava no metrô, o metro é debaixo do chão. Então tinha gente que praticamente morava na estação de metro, mas eu não morava lá. Eu morava debaixo do chão em um abrigo que o governo fazia no quintal de cada família que tinha quintal.

E NESSE CONTEXTO DE GUERRA, COMO ERA IR PRA ESCOLA, HAVIA MEDO, SEUS PAIS ESTIMULAVAM, PROIBIAM COMO ERA A POSTURA DELES?

A gente vivia o mais normal possível. Meu pai foi policial durante um tempo e ele tinha uma idade um pouco mais, tinha um pouco mais de idade então ele não pode ir para a guerra, mas foi chamado para ser policial. Depois da guerra ele foi liberado e retomou a atividade dele.

QUAL ERA A ATIVIDADE DELE?

Ele sempre trabalhou em um tipo farmácia, uma distribuição de produtos de farmácia. Nenhum dos meus pais estudou, quase nada só minha mãe fez eu acho até o quarto ano

e meu pai talvez a mesma coisa, mas os dois eram grandes leitores. Sempre lendo, a minha primeira lembrança de minha mãe era na biblioteca, na biblioteca pública, onde eu tinha três anos e eu ficava do lado dela segurando o casaco dela enquanto ela escolhia os livros (risos) e daí um dia eu entrei na biblioteca para crianças que era no mesmo prédio, preocupada que um dia eu iria ter que mudar para a biblioteca de adultos porque lá os livros não tinham figuras. Isso foi minha grande preocupação. Mas aos poucos a gente foi se acostumando com as mudanças que a vida trás.

Então, eu sempre fui de biblioteca, uma leitora ávida, desde menina, desde pequenininha, os meus irmãos não, mas meus pais sempre foram leitores de muitos livros. Tá bom, o que é mais?

E SUA VIDA ACADÊMICA, SUA CARREIRA

Minha primeira experiência de ensino que eu tive foi com 15,16 anos na escola dominical, e o superintendente me perguntou se eu queria ensinar um grupo de crianças, e eu disse: “sim, eu vou fazer”. E aí que eu comecei a perceber que eu tinha jeito para professora. A segunda experiência de professora. É que eu fiz enfermagem e o sistema de treinamento, é que quando você chega num determinado grau do treinamento você é responsável por dar aulas dentro da enfermagem para as outras enfermeiras mais jovens e o ensinamento era baseado no caso de cada pessoa da enfermagem. Então se pegava o prontuário de cada pessoa e ensinava a que se tratava cada doença naquele espaço. Essa foi outra experiência de ensino que eu percebi que eu tinha jeito para ensinar.

E O CURSO DE ENFERMAGEM, COMO ERA? SEGUIA MOLDES ACADÊMICOS, ERA VOLUNTARIADO?

Era um curso do governo e quando você terminava recebia o diploma de “enfermeira registrada do governo”. E depois eu fiz mais um ano de obstetrícia. Numa outra cidade no sul da Inglaterra. Fiz esses dois cursos porque eu já sabia que eu queria vir para o Brasil e eu achei que seria um bom preparo para a vida que eu imaginei que eu teria aqui.

COMO JÁ SABIA? COMO SE DEU ESSA DECISÃO?

Por que eu era o país que eu escolhi. Eu já era membro de uma entidade internacional que trabalha em muitas regiões do mundo e através do meu processo de seleção eu sempre quis vir pro Brasil. Chegando aqui eu trabalhei durante dez , doze anos nas áreas indígenas e nessa atividade com os indígenas, eu cheguei a ser responsável pela educação dos indígenas e coordenei um projeto piloto entre os indígenas no sul do Brasil.

VOCÊ VEIO PRIMEIRO PARA O SUL DO BRASIL, ISSO FOI EM QUE DÉCADA?

Não! Foi na década de setenta, eu tinha 30 anos e daí fui para o Rio Grande do Sul coordenar esse projeto que era da fundação nacional do índio, só que eles não tinham pessoal treinado para esse tipo de trabalho. Não que eu fosse muito treinada na época, mas eu sabia como e o que fazer e tinha a experiências de outros colegas e lá fui eu. Daí o grupo se firmou e daí passou a ter monitores indígenas. e eles começaram a alfabetização em suas aldeias, era um projeto que abrangia o RS, SC e PR. Eu acompanhava-os nas aldeias , levava material.

NESSE MOMENTO, A PREOCUPAÇÃO ERA COM QUESTÕES DA SAÚDE OU A ATENÇÃO ERA PARA O PEDAGÓGICO?

O pedagógico, e foi outra experiência que eu novamente me identifiquei com o magistério. Daí eu me casei e vim para a cidade (dois irmão do Buriti) e lá quando cheguei ficaram sabendo, e um lugar pequeno, se hoje é pequeno imagina na aquela época, era menor ainda.

QUE ÉPOCA FOI ESSA?

Isso foi início de oitenta. Ai eles descobriram que eu era professora, que tinha sido professora e meu marido também tinha jeito pra ensinar geografia, essas coisas. Ele também não tinha formação na época, então eu comecei a ensinar língua inglesa, língua

portuguesa numa escola em dois irmãos do buriti que na época era mais uma comunidade de japoneses que de brasileiros e não sei se hoje ainda é assim. Então essa comunidade japonesa queria implantar, na época a 5,6,7 e 8 series, eles só tinham de primeira a quarta e eles queriam completar o que se chamava primeiro grau. Fiquei lá ensinando essas disciplinas, novamente informalmente.

MAS INTITUCIONALIZADA, EM UMA ESCOLA REGULAR?

Sim , sim, estava ligada a prefeitura de Anastácio, porque na época Dois Irmãos do Buriti era distrito de Anastácio. Mas passou a ser um lugar onde ninguém pagava ninguém. A prefeitura não pagava a gente. (risos) eu também tinha atividade de secretaria numa. Como mesmo que fala... Corretora de imóveis e ninguém pagava então ficou totalmente inviável financeiramente ficar la. Então nós saímos de lá e vamos para onde? Campo Grande, Cuiabá, São Paulo, ele era de São Paulo e acabamos optando por Campo Grande. Ficamos um ano só em dois irmãos, quando a gente viu que a coisa não ia, então ficamos um Ano um ano e meio, o suficiente para construir uma casa e ver que não tinha com ficar mais.

VOCÊ COMENTOU SOBRE CONSTRUIR UMA CASA NUM PERÍODO DE RECESSÃO LOCAL, DE ONDE VINHA A RENDA DO CASAL?

Eu não sei ao certo, meu marido tinha uma reserva financeira que eu acho que era do fundo de garantia, porque nesta época eu não entendia muito bem deste tipo de lei no Brasil

A SUA RENDA COMO PROFESSORA INTERFERIA EM CASA, COMPLEMENTAVA, ERA ESSENCIAL COM ERA?

Na verdade não tinha renda, tinha trabalho, mas não dinheiro, ninguém pagava agente, era muito esquisito. E como nos sobrevivíamos? A comunidade japonesa, sabendo de nossa dificuldade e eles eram excelentes horticultores, então eles tinham muita verdura, e vendiam para o CEASA , mas nos podíamos ia a sua horta a qualquer hora e levar o que precisávamos, já o açougueiro mandava um pouco de carne para nós, o padeiro mandava pão. E acontecia assim. De forma muito primitiva, você não poderia viver

daquele jeito definitivamente. Então viemos para Campo Grande e aqui eu, aliás, antes ainda em Dois Irmãos do Buriti, eu não sei como ficaram sabendo de mim, mas a dona da Cultura Inglesa ficou sabendo de mim e foi em dois irmãos do Buriti para saber se eu saindo de lá iria dar aulas de língua inglesa em sua escola. Daí conversamos e eu disse sim, acho que vamos sair daqui sim e sai. Chegando dei aulas durante dois anos na Cultura Inglesa, sai de lá e fui para o CCAA e enquanto eu estava no CCAA eu resolvi fazer vestibular para Letras. Por quê? Por que eu estava lecionando a língua sem ser oficialmente professora da língua e não é por se falar em nativo que você é professor. Então resolvi fazer letras para poder me apresentar ao público oficialmente como professora.

SUA GRADUAÇÃO FOI EM QUAL UNIVERSIDADE?

FUCMAT, não existia outras opções, a UFMS não existia naquela época, então a FUCMAT tava assim de alunos, tinha oitenta na minha sala, tinha 4 salas todas cheias, eram muitos alunos. Durante esses quatro anos, eu sai montei uma escola de inglês com o Prof Luiza, e nós tivemos naquela escola por vinte e poucos anos. Ela era professora da FUCMAT e eu também tive a oportunidade de ser docente da FUCMAT.

QUANDO TERMINOU O CURSO?

Foi em 84.

MAS ASSIM QUE SAIU DO CURSO, QUANTO TEMPO DEPOIS RETORNOU COMO DOCENTE?

Eu já tinha substituído a Professora Luiza algumas vezes, ela casou e foi tendo os filhos e eu fui substituindo, daí surgiu uma vaga e eu fiquei em definitivo na FUCMAT, mas foi em 86, dois anos depois. Daí a Faculdade Unidas de Mato Grosso que não era universidade, começou a falar em universidade. Onde iria ser, onde construir entregaram mapas da cidade para escolhermos o lugar que achássemos melhor para construir e o que eu marquei não foi aqui não. (risos)

E FOI PARTICIPATIVO ENTÃO?

Sim, foi, foi sim, eles tinham quatro opções . Eu escolhi lá perto do shopping. Se fosse hoje . Mas não, estamos aqui. Inclusive o primeiro bloco foi este aqui (local da entrevista bloco A) em 1993, vim junto na época com professora, sempre fui professora de literatura inglesa, fui professora de estagio uma época e de língua inglesa, acho que foram só essas disciplinas. Algo muito interessante que naquela época todos os cursos tinham língua inglesa, pelo menos três semestres. Todos os cursos tinham que ter entre eles direito, administração, todos eles. Então tinham muitos motivos para os professores de língua inglesa. Mas aos poucos eles foram tirando e fiquei somente no curso de letras. No ano 2000 eu me tornei coordenadora e estou ate agora. Quando a UCDB e abriu aqui, começaram a abrir o mestrado e pediram pra que fizéssemos o mestrado. E lá fui eu e fiz o mestrado.

A POS GRADUAÇÃO SURTIU NESSE MOMENTO?

Isso foi em 96 por ai. Logo que abriu em 93, terminei em 96 então comecei em 94 . Logo que abriu aqui abriu as inscrições para o primeiro mestrado.

ONDE?

Aqui mesmo, mas foi um consórcio, foi UNIDERP com tantas vagas, UCDB com tantas vagas e não sei se UNIGRAN, uma de Dourados, eles também tinham um número certo de vagas.

MAS QUEM CERTIFICOU ESSE MESTRADO?

A UCDB. Foi um consórcio, na época a UCDB pagou o curso pra quem era professor da UCDB, daí fiz minha dissertação sobre a função da dramatização no ensino da literatura estrangeira.

E O DOUTORADO VEIO QUANDO?

Em 99 surgiu o convênio com a Espanha, o convênio foi assinado aqui em sessão solene com o nosso reitor e o reitor de lá Tivemos aulas aqui com professores que vinham da Espanha e alguns professores aqui do Brasil. Entreguei a tese, e até hoje estou esperando para ser chamada para fazer a defesa, mas eu acho que eles vão me deixar na saudade. Mas fazer o que né? Nosso reitor já entrou em contato para pedir solução. A minha tese tá feita, traduzida só falta a defesa.

VOCÊ DISSE QUE SUA DISSERTAÇÃO FOI SOBRE A INFLUÊNCIA DA DRAMATIZAÇÃO NO ENSINO; DE ONDE VEM ESSE GOSTO PELAS ARTES VEIO DA GRADUAÇÃO, DE ONDE?

Durante aquela época de infância, de guerra, durante as férias a minha mãe me mandava para uma tia avó no litoral e ela tinha uma espécie de hospedaria, um tipo de pousada e eu ficava lá com ela

Telefone tocou e ela atendeu algo em torno de 3 min

QUER CONTINUAR AGORA, MARCAMOS PRA OUTRO DIA?

Não, já está terminando não está? Bem daí eu ia para a praia com essa minha tia vó em Houston ela era muito rigorosa, e eu já estava o tipo de menina que gostava de fazer perguntas, então ela não deixava eu conversar com os hóspedes, podia jantar com eles mas não podia perguntar nada.

OS HOSPEDES SEM SUA MAIORIA ERAM TODOS INGLESES OU TINHA VIAJANTES DE OUTRAS PARTES DO MUNDO?

Não, não, naquela época não se fazia viagens para o exterior, hoje é a coisa mais natural mas naquela época não. De jeito nenhum! Então, essa minha avó, tia avó gostava muito de teatro e sempre época de verão vinha vários shows nesse período em que eu ficava com ela. Quando eu ficava sabendo de um show eu ficava toda animada esperando que ela deixasse eu ir e ela sempre deixava eu ir. E eu adorava, e ela sem querer ela tava me

introduzindo aos poucos ao teatro aos musicais e a tudo que é típico de uma cidade litorânea da Inglaterra, a todo tipo de apresentação.

Minha mãe gostava muito de opera não que ela tenha ido assistir muitos espetáculos mas, ela gostava muito de ouvir. Não tinha televisão, não existia televisão, então o rádio foi muito importante na convivência da família. Tinha programas que assistíamos juntos, música rádios novelas. Aos poucos fui me interessando pelo balé, ao teatro em geral, galeria de arte e fui me interessando em tudo que era cultural e o que me influenciou muito na leitura, porque se você tiver esse tipo de convivência você traz esse conhecimento para a leitura através da intertextualidade. Quem não tem experiência fora o livro pode perder a parte da leitura. E depois que eu comecei a lecionar língua inglesa que eu me envolvi bem mais para a parte cultural, de dramatização em sala de aula, assistir peças, ou pela televisão, DVD.

O interessante foi que, uma aluna me despertou em relação a isso, essa observação da dramatização em sala de aula, eu estava estudando com eles um conto de Joseph Conrad no qual fala de uma tribo, e no conto eles fazem uma refeição e eu pedi pra fazer uma dramatização do conto e ela veio e fez uma pergunta: “ Bárbara, o prato que eles usavam era feito de que? cerâmica, esmaltado? daí eu falei que naquela região deveria ser uma folha ou uma espécie de cuia. dai percebi que a dramatização poderia ser muito rica para o acadêmico. eu já estava fazendo isso de espontaneamente, mas depois eu comecei a pesquisar os efeitos da dramatização no acadêmico. Até a maneira como eu encontrei o meu material para meu mestrado foi bem interessante. eu estava na Inglaterra e comentei com meu irmão e ele disse que havia um colégio que poderia ter o que eu estava procurando e cheguei lá era um escola bem pequena e fui olhando todas as fileiras das estantes, de baixo para cima. Quando cheguei na última fileira, estava no chão. Foi super emocionante, até chorei e só me deixaram tirar a cópia do livro porque sabiam que eu estava voltando por Brasil.

ENTREVISTA II

IDENTIFICAÇÃO: PROF^a Msc^a. LUIZA YAMASHITA / UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL (UEMS).

Página | 133

Se eu me espelhei em alguém? Na verdade não. Eu comecei com aulas particulares. Neste período eu trabalhava no armazém de meu pai. Foi quando Dona Vilma⁴⁹ me convidou lecionar em sua escola. E era bem próximo de minha casa, meia quadra, então eu dava aula, voltava para casa e cozinhava, fazia o almoço e voltava pra dar aula novamente.

MAS COMO FOI ESSE INÍCIO, QUANDO VOCÊ FALOU QUERO DAR AULA? DE ONDE SURTIU ESSE DESEJO?

Não surgiu na verdade. Eu me formei em 75, quando foi em 76 comecei a dar aula lá na Dona Vilma na Cultura Inglesa nesse ínterim o que aconteceu?

MAS PORQUE VOCÊ FEZ LETRAS?

Ah.. Eu não sei exatamente por que eu fiz letras, (risos) eu ainda não sei. Ah! Eu sei sim! Quando eu fazia o colegial em Presidente Prudente eu tinha uma professora de inglês que me disse assim: “ Luiza, você deveria fazer letras porque você tem muita facilidade com o inglês até então nunca me passou pela cabeça , ele se chamava Elza essa professora, uma japonesa. Então eu nunca pensei ai eu falei a é professora? E ai começou, quando terminei a faculdade veio as particulares , depois fui diretora do Pink and Blue , pois a Dona foi uma aluna particular minha. E fui dando aula particular em casa, daí a dona Vilma me chamou, eu não me lembro exatamente como foi o meu contato com a Dona Vilma, mas foi assim que comecei a dar aula.

Uma experiência negativa, na minha história como professora, foi quando eu trabalhei no Colégio Dom Bosco. Dona Francisca tinha dez turmas de quinta serie na época, ela

⁴⁹ Proprietária da Escola de Língua inglesa Cultura Inglesa.

tinha dez, mas tinha uma que ela não agüentava, aí ela me deu e eu também não agüentei. Foi realmente uma experiência muito ruim, só que eu consegui superar. Porque se você pensar nessa experiência negativa que eu tive a primeira sala de aula, pegar uma quinta série, danada, cheia de “filhinhos de papai”, pessoas da alta sociedade de Campo Grande, eu fiquei um mês, um colégio famoso, fiquei um mês lá. Daí eu sai de lá e continuei dando aula na escola de Dona Vilma, coordenei a escola até 77, 78. Fui pra Inglaterra em 79 e fiquei seis meses por lá , daí eu voltei e a dona Francisca me convidou pra ser professora e coordenadora da que era um curso de inglês que funcionava na aliança francesa , mas ela tinha curso de inglês também.

Ela pediu para eu coordenar o curso e coordenei. Depois disso, ela resolveu vender a parte de inglês e ela ficou só com o francês. Então nós compramos, em uma sociedade de três pessoas, a Professora Bárbara⁵⁰, Luzia e eu, mas depois desfizemos a sociedade, mas ficamos até 87 juntos. Ficamos eu a Bárbara e abrimos o Stratford e ficamos juntos até 2003. Depois eu fiquei sozinha. Nós tínhamos duas unidades uma na rua Rui Barbosa com a avenida Mato Grosso e a outra na rua Pernambuco quase esquina com a Antonio Maria coelho. Essa unidade eu não lembro, ah mas era bem pertinho do Shopping Marakesh . Em 81 eu fiz o concurso para tradutor e fui aprovada.

QUAL INSTÂNCIA ESSE CONCURSO.

Bom o que eu fiz era na época federal com certificação internacional e de função vitalícia. Tanto e que eles falam que quando você morrer tem que deixar todos os seus documentos na junta comercial, você não pode doar para os seus filhos nem nada por que os documentos pertencem ao Estado. Eu cheguei a dar aulas para os cursos de geografia, filosofia, história.

E A UNIVERSIDADE COMO VC CHEGOU ATÉ ELA?

Eu entrei na FUCMAT aqui na avenida Mato Grosso. Eu comecei nos cursos de filosofia e geografia substituindo a Professora Tânia. A Professora Tânia trabalhava junto com a Professora Rosilda que foi colega minha na faculdade e quando a professora de língua inglesa foi embora, nossa! Ela era uma gaúcha, ela foi embora de volta para o sul e deixou as aulas para a Professora Rosilda, daí ela chamou a Tânia e

⁵⁰ Professora Bárbara Ann Newman, uma das professoras entrevistadas e participantes desta pesquisa.

tinha outra Professora Tânia que era esposa de um ortopedista famoso, que era do operário (time de futebol). Esqueci o nome dele. Então ela ficou dando aula lá e me pediu uma substituição e não parei . Minto! Paramos em 1990 por causa de uma greve e depois de um ano o padre Afonso nos chamou de volta.

E COMO FOI ESSA GREVE, QUAIS AS MOTIVAÇÕES PARA ESSA PARALISAÇÃO?

Melhoria salarial. Nós ficamos bastante tempo paradas, sei que foi em outubro que professora Bárbara e eu resolvemos pedir as contas porque decidimos que iríamos fingir que estavam dando aula . Por que atrasou tudo e teríamos que ficar até janeiro fingindo que estávamos dando aula e ainda ter que dar conta de todo o conteúdo do semestre em tão pouco tempo, o que seria uma mentira. Iria atrapalhar as férias e tudo mais.

QUANTO TEMPO DE GREVE ?

Não me lembro exatamente, mas foi bastante tempo e mexeu com todos os cursos. Mas nessa época nós íamos às assembléias que decidiam essas coisas, nós militávamos em prol da causa, pois tinha gente na época que dava aula e não era habilitado e nós brigávamos por isso. Especialmente no curso de direito que era o curso mais visado. Pois no geral eram advogados e estavam exercendo a função de professor. Eles não são professores eles estão professores! Eles não são professores e é diferente né. Tanto é que o coordenador de direito falou: eles não vão parar por que eles não têm nada a ver com isso. Daí eu falei, como não?! O que ta escrito na carteira de trabalho deles? Alias até hoje eu não descobri o que ta escrito na carteira deles. O que? Advogado, professor? E esse coordenador queria impedir a gente, de paralisar, fazer piquete. É a gente fazia piquete (risos) então por isso a gente pediu as contas. Depois de tudo isso e não iria dar em nada, depois de tanto tempo e que eles concordaram para o fim da greve era praticamente nada. E nos falamos, Bárbara e eu que não voltaríamos se realmente o acordo fosse aquele. Eles acharam que era da boca pra fora que sairíamos, mas nos fomos embora, ficamos um ano fora da UCDB. Ai o Padre Afonso voltou da Itália e perguntou de nós e ficou sabendo que não estávamos. Ele quis saber o que havia acontecido fez uma enquête com os alunos e eles queriam a nossa volta e nós voltamos.

Mas daí também eu falei que nunca mais iria botar os pés em algum lugar pra brigar pela classe. Iria dar minhas aulas e foi aí que eu comecei a gostar de dar aula. Uma pessoa que nunca pensou em dar aula e passar a gostar como eu gosto - é estranho. Aí eu pergunto: dar aula é arte, é vocação? Eu acho meio confuso isso.

E PRA VOCÊ O QUE É DAR AULA?

Não é somente passar conteúdo, para mim. Muita gente é contra essa concepção, mas eu acho que nos somos formadores. Nos somos formadores do opinião, então eu não to lá só pra passar minha disciplina, então eu primo muito isso. E talvez seja isso que fala que eu cativo os alunos. Por que eu me preocupo com o bem estar do aluno e mesmo com as dificuldades do aluno dentro das dificuldades dentro da disciplina eu me preocupo que ele aprenda de uma maneira mais prazerosa, que não seja um aprendizado forçado. Mesmo a gente sabendo da dificuldade dele, eu incentivo. Por que te muita gente que fala: ah você não tem habilidade para línguas não, pode pendurar a chuteira. Eu não falo isso pra aluno. Eu penso que se você quiser você pode. Sempre sou dessa opinião mesmo sabendo que tem alunos com dificuldades serias com o aprendizado de línguas. Mas eu acho que pode chegar lá, ele tem um limite é lógico. Menor ou maior que o outro, mas ele tem a capacidade dele e eu aposto nele.

Então eu acredito que dar aula é acreditar na condição do aluno, é acreditar naquele aluno e ajudar para que ele desperte esse potencial. Essa é minha opinião, então eu sempre falo, se você quiser você faça. Por que inclusive eu tive uma experiência agora. Eu tenho um aluno na UEMS que dá aula em uma escola de idiomas, mas. que chega 7:30 na universidade e eu fui falar com ele a respeito do atraso e ele me disse: *‘eu tenho que trabalhar professora’*. Eu respondi eu sei, mas pensa bem, você é novo e para dar aula mais para frente o diploma vai fazer falta pra você, eu não to falando que você vai perder o semestre, que vou colocar as faltas pra você, mas eu quero que você entenda que a coisa importante é a atitude, você hoje novinho desse jeito tá pegando aulas no horário da sua aula, sabendo que sua aula começa seis e meia você pega uma aula que vai até sete e meia, até pegar o ônibus para chegar na universidade. Você tá “desvestindo um santo para cobrir o outro”. Então você não pode assumir duas coisas ao mesmo tempo ainda mais uma coisa que você precisa. Daí ele me questionou o fato da minha disciplina ser o inglês daí eu falei: você pensa que sabe o inglês, que já aprendeu

demais e isso não existe . Nunca se aprende demais, sempre tem alguma coisa para aprender. A Professora Bárbara, ela que é inglesa, acredita que ela assistia minha aula inclusive pedia opinião pra ela, ela ficava lá bonitinha. E eu me envergonho das aulas que eu dava naquela época. Não chegam nem aos pés do que eu tento fazer hoje.

COMO SE DEU ESSA MELHORA, FOI A PRÁTICA, CURSOS, COMO FOI?

Eu fiz muitos cursos, fui participando de vários treinamentos, eu sempre participei.

E QUEM DAVA ESSES TREINAMENTOS?

Tinham vários, geralmente os autores dos livros davam cursos, ia sempre a São Paulo fazer treinamento, mas mais que treinamento é experiência mesmo. Então a aula que eu dava lá para geografia, para filosofia eu acho que seria bem se eu encontrar um aluno daquela época eu acho eu ele pode dizer que eu era uma péssima professora. Hoje eu não digo que sou ótima professora, mas pelo menos eu consigo atingir meus objetivos. Os alunos falam: professora eu nunca gostei nem consegui aprender inglês, mas eu adorava sua aula, então tem pessoas que tem dificuldades realmente mas eles tão lá, e sabe estão lá e falam que estão aprendendo a gostar do inglês e tão querendo aprender inglês, apesar das dificuldades e tem muita gente que tem dificuldades mesmo. Tem uma outra menina aluna lá (UEMS) que fala que não quer ser professora, disse até que já falou pro coordenador que adora a minha aula e não quer que a outra, a outra é a professora que eu estou substituindo, volte eu quero a japa, que sou eu. Então nós conquistamos e essa conquista eu acredito que não é um esforço é algo que vem. É a experiência da gente. Mas isso também é vocação, eu acho que é vocação.

O CURSO QUE VOCÊ COMENTOU QUE FAZIA QUANDO IA A SÃO PAULO, TINHA ALGUM FOMENTO OU TUDO ERA POR SUA CONTA?

Bem na época antes da universidade não tinha não, mas já dando aula na universidade na época do mestrado nos tínhamos alguma ajuda.

SEU MESTRADO FOI FEITO ONDE?

Aqui. Fiz especialização na PUC de Minas em língua inglesa. Eu formei em 85, já especialização eu terminei em daí eu terminei o meu mestrado em 2000. Eu esperei esse tempo todo, pois estava esperando uma oportunidade para fazer o mestrado em lingüística, mas como essa oportunidade não surgiu e com muitos anos de casa na UCDB eu fui obrigada a fazer o mestrado, daí a opção foi fazer em Educação. E essa escolha da educação abriu a possibilidade de eu ser diretora de escola, foi quando fui convidada a ser diretora na Escola Visconde de Cairu. Aliado a esse meu lado de facilidade de mexer com pessoas fizeram que eu tivesse um bom trabalho lá. Então se não tivesse o mestrado em educação à habilitação do curso de letras não seria suficiente

O MESTRADO VOCÊ RECONHECE QUE TE AJUDOU EM TERMOS BUROCRÁTICOS, POIS PERMITIU O INÍCIO DE SUA CARREIRA COMO DIRETORA, MAS A QUESTÃO PEDAGÓGICA/PESSOAL, QUAL FOI A CONTRIBUIÇÃO DO MESTRADO?

O mestrado neste caso exatamente não. Eu acho que o que me ajudou é essa parte do contato, do relacionamento. Graças à Deus eu tenho essa facilidade de relacionamento, tanto com os pais, com os alunos sempre foi positiva, mas eu trabalhei e aprendi muito. Não é fácil dirigir uma escola.

AGORA VOLTANDO UM POUQUINHO, SUA PROFESSORA LÁ DO ENSINO MÉDIO LHE FALOU A RESPEITO DE SUA HABILIDADE COM A LÍNGUA INGLESA. COMO SE DEU ESSE INTERESSE PELA LÍNGUA?

Bem o meu interesse. Lá na escola no Ensino Médio em Prudente, numa Escola Estadual bastante conceituada. A maneira como eu aprendi o inglês é uma maneira totalmente diferente do que se faz embora, que a é a de tradução. No Ensino Médio eu até aceito que seja feito trabalhos de tradução, interpretação, mas não para o Ensino Fundamental. Que uma coisa que eu abomino é o ensino de tradução, no Ensino Fundamental no Médio eu acredito que haja espaço para essas atividades. Mesmo porque o nosso vestibular ainda é dessa maneira e temos que direcionar o aluno para esse modelo de prova. Então na época lá com a professora de inglês a gente fazia muita versão, tradução talvez isso também tenha me ajudado a ser tradutor, passar num concurso de tradutor. Mas lá no Ensino Médio era tudo versão, tradução e tinha um

professor também quando eu comecei a trabalhar na Cultura Inglesa, tinha um britânico que dava aulas pra gente, os professores. Ele fazia muito isso, dava frases e depois nos fazíamos a versão, português para o inglês, do inglês para o português para ver se você consegue fazer os dois caminhos. Mas lá em Prudente eu fiz o curso da União Cultural Brasil Estados Unidos, eu comecei muito tarde também. Muitas vezes as pessoas falam que para ser bom professor de inglês, para dominar bem o inglês você tem que começar lá atrás. Eu acho que é bom, mas isso não impede que eu comecei a estudar inglês num curso particular de línguas no primeiro ano do Ensino Médio, então o inglês que eu tinha era só do Ensino Fundamental lá do Colégio Auxiliadora e Francês também que na época tinha. Então eu tive mesmo o inglês no curso particular União Cultural Brasil Estados Unidos lá em Prudente no Ensino Médio. então comecei bastante tarde a aperfeiçoar meu inglês . Mas sempre gostei, sempre gostei de estudar

E DESSA ÉPOCA DE ESCOLA TEM ALGUM FATO OCORRIDO, UM PROFESSOR QUE VOCÊ ACHA QUE TE INFLUÊNCIOU PARA A ESCOLHA DA DOCÊNCIA?

Não porque a professora que eu realmente me lembro era de Ensino Fundamental do terceiro ano primário e foi na época que eu tive caxumba, caxumba não, foi sarampo. Então eu me lembro dessa época que passei em Londrina. Mas não tinha nada a ver com o inglês, nada que tivesse relação com o inglês. Cai de pára-quedas realmente .

E NA FAMÍLIA? ALGUMA INFLUÊNCIA?

Não

E QUANDO VOCÊ VEIO PARA CAMPO GRANDE?

Em 75 para acompanhar a família, ai eu voltei em 78 para Prudente fazer o Ensino Médio. A minha família toda não tem relação com o inglês, lá a maioria são funcionários públicos. O único que não é funcionário público é meu irmão mais novo

que cuida do armazém e eu o resto todos são funcionários públicos. Então não tem nada, nada que eu vejo que possa ter me influenciado a ser professora na minha família. A única que realmente me falou a respeito de ser professora foi a minha professora que inclusive era nissei também. A única que falou: acho que você tem que fazer letras, lá o primeiro ano era básico, depois mudava. Ou você ia para medicina ou para física. No primeiro ano nos tínhamos 25 alunos na sala, depois eu fui pra turma da física, olha isso fui para física e lá tinham 12 alunos depois no terceiro ano são 9 alunos apenas. E era uma escola muito boa e tradicional de lá. O que eu pensava era em ajudar meus pais. Meu pai sempre foi muito bom comigo, então eu imagina em fazer administração ou coisa assim. Então eu não vejo mesmo um motivo específico. Mesmo durante o curso de letras até o último momento eu não pensava em dar aula. Gostava muito do inglês e do português também mas até o último instante eu falava que não ia dar aula. Até que em 76 e que não lembro com a Dona Vilma chegou até mim, eu realmente não sei como ela me achou .

E SUA TURMA, QUAL ERAM AS ASPIRAÇÕES DOS COLEGAS EM RELAÇÃO AO CURSO TINHA PESSOAS COM DIFICULDADE NA LÍNGUA INGLESA?

Tinha umas pessoas com muita dificuldade, mas não tinha opção eles tinham que fazer.

VOCÊ SE DESTACAVA?

Sim

A SUA FACILIDADE COM A LÍNGUA NÃO PODE TER LEVANTADO UMA CERTA FAMA E ISSO CHEGADO AOS OUVIDOS DE DONA VILMA?

Eu não sei Elton, eu não sei contar como ela ficou sabendo de mim. Mas, eu estou a disposição, depois durante a análise de sua pesquisa e precisar de uma nova coleta de dados, pode me ligar e conversamos mais.

DAÍ O A ENTREVISTA ENCERROU E DEU-SE INÍCIO A UM BATE PAPO.

ENTREVISTA III

IDENTIFICAÇÃO: PROF^A MARIA FERNANDA BORGES DANIEL ALENCASTRO / UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB).

Página | 141

MARIA FERNANDA, professora há 32 anos, nascida em 1960 e trabalha desde 17 anos ministrando aulas. Começou com Educação Infantil, Ensino Fundamental e foi trabalhar no Ensino Médio e posteriormente na Universidade. Essa questão da formação, para ser ou não professor? No meu caso eu creio que tenha sido influência familiar por que eu sou filha de professor, a minha mãe foi professora durante 40 e poucos anos e minhas irmãs todas professoras, minhas tias, então eu tenho a influência da família, mas eu acredito que tenha sido pelo gosto.

Eu me lembro minha mãe saindo pro Colégio Dom Bosco, minha mãe saindo para o Joaquim Murtinho. Minhas irmãs mexendo com essas questões de colégio, aula e preparando aula. Eu acho que a família influenciava muito, e também eu sou filha de português. O meu pai dizia que nós poderíamos escolher qualquer curso superior, mas nos teríamos que fazer magistério. Não faríamos o clássico ou antigo científico, tinha o científico e o clássico, ele queria que nos fizéssemos primeiro o magistério. Ele falava assim, vocês são muito novas, faça o magistério primeiro e depois vocês partam para outra carreira. E aí você vê, na época que eu fiz o magistério e minhas irmãs, nos tínhamos, estágio em escola e aí quando você vai para escola, você se apaixonou. Então dali você não sai mais. Então ele agiu também assim, ele tinha, ele era inteligente, ele era astuto.

ELE TINHA ALGUMA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO:

Não ele não, a minha mãe. A família da minha mãe. Mas ele tinha essa questão de achar que a mulher tinha que ser independente economicamente. E a melhor forma que ele via para a mulher ser independente, nos anos 60 e 70, era justamente essa questão de ir para a docência. Não é? E o que acontece, no começo você pega essa influência da família, e depois você vai por gosto também por que eu tive a oportunidade de fazer outros cursos e tanto que eu ia mudar de campo grande para fazer jornalismo, e na época final eu decidi que não. Que eu ia para o curso de letras da FUCMAT, por que minha Irma era professora do curso de letras, a Maria Emília e então eu achei assim, poxa letras além de

ser da educação, por que já dava aula, por quando eu comecei o magistério eu comecei dando aula. Na prefeitura de Campo Grande e aí eu já fui pegando gosto.

EM QUE ANO FOI ISSO?

Em 78, 79 eu já trabalhava, dava aula para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Eu alfabetizava, eu trabalhei com alfabetização durante uns 10 anos.

E DEPOIS VOCÊ FOI PARA LETRAS?

Não, foi mais ou menos concomitante, por que eu comecei a fazer letras com 19 anos. De 18 para 19 eu já dava aula, e então eu continuei dando aula para crianças, quando eu tava no segundo ano de letras eu fiz o concurso do estado e passei no concurso e nesta época eu comecei a dar aula para 5 a 8, para as crianças maiores, e daí foi um pulo, eu dava aula num período na terceira série e no outro período eu dava aula de 5 a 8. Certo, daí eu resolvi, por que quando nós terminamos o curso de letras não tinha produção de texto na faculdade. Nos tínhamos aula de lingüística, filologia, português (todas as etapas do português), mas nos não tínhamos produção de texto. Eu era apaixonado por escrever, eu gostava da questão da escrita, ai eu fui para Belo Horizonte para fazer especialização. Me formei da FUCMAT EM 82, e ai nesse período como eu já estava no ultimo ano, penúltimo semestre, eu já fui fazer a primeira parte da especialização em Belo Horizonte. E ai eu já fiz três cursos de especialização para depois fazer, a pouco tempo, o mestrado. Na UCDB, por eu cheguei a fazer uns créditos na USP mas essa questão da viagem, que eu fazia na área de letras mesmo, ai eu resolvi fazer Educação. Eu tenho uma especialização em língua portuguesa, redação (BH – com a Magda Soares, com Wandelery Geraldi com esse pessoal todo ai que é da lingüística) e depois fui fazer na USP fiz uns três créditos com a Professora Maria Antonieta sobre os topônimos.

LOGO APÓS A ESPECIALIZAÇÃO?

NÃO, depois de uns 6 – 7 anos depois. Que ai já começou aquela loucura, por que eu já estava atuando na faculdade.

COMO FOI ESSA MUDANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O SUPERIOR?

Não foi muita mudança, pois teve uma época que eu trabalhei pela manhã no colégio dom Bosco – dando aula para antiga 7 série; a tarde eu dava aula na prefeitura, NO ESTADO, para a quarta série; e a noite EU DAVA AULA NA prefeitura e na CEINF na faculdade de informática que tinha aberto em campo grande, eu dava aula de linguagem (84-86). CEINF – faculdade de informática de Campo Grande. QUE AGORA FOI COMPRADA PELA ESTACIO DE SÁ. Depois ela se transformou na Faculdade Estácio e Sá. Tanto que quando eu fui para me aposentar, pois eu me aposentei pelo INSS pela UCDB, aposentei mais ainda estou atuando, trabalho ainda. Ai quando eu fui pegar toda a documentação, eu consegui a aposentadoria - um dos fatores por que em 86 eu dava aula na CEINF. Eu trabalhava concomitantemente com crianças, adolescente e com jovens – certo. Daí eu nunca mais sai. Depois eu fui para a Universidade Federal, cedida pela prefeitura de campo grande, quando fui fazer o meu mestrado na educação.

EM QUE ANO VOCÊ FEZ O MESTRADO?

Eu fiz o mestrado, o mestrado teve aquela questão de iniciar e depois o MEC – CNPQ e a CAPES. Estava com aquela questão ainda, depois de dois anos que eu fiz a defesa. A professora Josefa pediu para eu esperar uns dois anos.

QUEM CERTIFICOU O MESTRADO

Não a nossa já foi, a CAPES já tinha validado. Eu só defendi quando houve a validação da CAPES. Pela UCDB, tudo documentado pela UCDB.

EM QUE ANO VOCÊ DEFENDEU?

Nossa agora você me apertou, 2001 – 2002. Teve colega que fez a defesa e depois teve que refazer algumas etapas, a minha orientadora não deixou, EU TERMINEI TUDINHO e ela falou não, quando a capes aprovar ai você vem e defende. Tanto que nos esperamos e nós não ganhávamos como mestre por que nos não mudamos, foi a conselho da orientadora.

E COMO FOI O SEU INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR?

Por paixão eu nunca sairia da primeira série, eu nunca largaria a alfabetização. Por que a minha paixão é a alfabetização. E aí o que foi acontecendo, você faz letras e aí você uma Irmã mais velha – que é como se fosse sua mãe – e ela recebe o convite para lecionar em algumas faculdades, mas ela já era concursada da Universidade Federal. Então não pode, naquela época, tinha que ter exclusividade. Então ela falava que não posso, mas eu tenho uma irmã formada em letras. Entendeu, ela me apresentava para as pessoas. Com isso eu fui para a UNIDERP, eu fui o CEIQ, para a própria UCDB, quando eu era professora do colégio dom Bosco e aí como eu já tinha especialização, eu recebi o convite para fazer o teste na UCDB. Por influência também da minha irmã, por que a Prof. Maria Fernanda do colégio dom Bosco é irmã da professora Maria Emilia, que foi para UFMS então vamos puxar a Maria Fernanda para cá. Então a gente vai indo e vai se apaixonando pela questão da linguagem, pois eu sou professora de texto e aí eu fiquei tanto que agora, eu estou fora da sala de aula na rede pública – estou aqui (SEMED) aguardando a minha aposentadoria, vou fazer 33 anos de prefeitura. Como eu fiz 51 anos e sou de 60 eles fizeram um cálculo e eu tenho que trabalhar até os 53 anos de idade. Por isso que eu saí, mas eu fiquei, efetivamente 29 anos dentro da sala de aula, na prefeitura. E juntando o Estado e a UCDB são 31 anos, 11 meses e 7 dias eu trabalhei, então eu acho assim que no meu caso o terceiro grau foi uma consequência, da influência da família, novamente a influência da família. A questão também, tem um fator também que a gente não pode deixar de lado, que é o fator da remuneração, querendo ou não ganha-se um pouco a mais, do que no ensino básico. Está certo que na universidade particular, você ganha o que você dá de aula em sala. Não tenho hora atividade, não tenho planejamento. Se eu trabalho 20 horas em sala, eu ganho 20 horas. Por que eu sou horista. Na particular, na UCDB. Mas mesmo assim em termo de dinheiro, em termos monetários, vale mais a pena do que eu ficar com meu sonho só. Por que a hora/aula do professor universitário é um tanto a mais do que a do professor do ensino básico.

VOCÊ FALA MUITO DA FAMÍLIA NA INFLUÊNCIA DA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL. VOCÊ TEM ALGUMA MEMÓRIA QUE VOCÊ JULGA IMPORTANTE.

A memória mais importante que eu menciono é a da minha mãe, a minha mãe era uma apaixonada pela educação. A minha mãe era pianista, ela era formada em música, mas ela era professora de primeiro a cinco, professora primária como falava naquela época. E ela era uma apaixonada, ela falava quando ela chegava na sala de aula ela esquecia todos os problemas da vida dela. E a gente viveu isso a vida inteira, porque naquela época os professores eram muito respeitados, alguns por medo, por que as pessoas tinham medo, e outros por paixão. As pessoas olhavam para minha mãe. Os ex-alunos viam a minha mãe, vinham cumprimentá-la e conversavam com ela com o maior carinho. A gente via que ela deixou uma coisa boa, e isso aí nos influenciou, nós queríamos imitar aquele jeito dela, não sei se os alunos chegaram a ter essa paixão por nós, mas alguns alunos dizem: *professora eu gosto de assistir sua aula por que você explica como se você estivesse falando algo, você enche a boca para falar da linguagem, você fala com paixão do idioma.* Você vai explicar alguma atividade de gramática e ela fica fácil, fica acessível para nós. Nós não temos medo, então eu acho que isso faz com que a gente se apaixone também.

ESSA PAIXÃO QUE VOCÊ TRAZ, VEM DA FAMÍLIA E OU DA UNIVERSIDADE – DA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM SI?

Em alguns momentos sim, porque nós íamos lá, quando eu fiz FUCMAT POR EXEMPLO, eu tinha a Professora Luizinha⁵¹ ela era um pouco mais velha que a gente. Ele tinha recém vindo do exterior, ela tinha feito letras e tinha ido passar um tempo fora né, estudando, e ela dava aula de inglês para nós. E ela dava aula com aquela paixão, explicava as questões do idioma então tem isso também. Tanto que quando a gente foi fazer o estágio, o que a gente fazia? A gente fazia o melhor para o professor ver, a gente queria fazer algo espetacular. A Luizinha, a própria professora Rosilda, você conheceu? De inglês também, ela dava uma aula para nós, elas ensinavam música, né. Isso foi uma influência positiva. A questão também do Prof. Idelbrando Campestrini também tinha uma seriedade para falar sobre o latim, sobre a influência do latim na Língua Portuguesa, a minha irmã Maria Emília, foi minha professora os quatro anos e que os colegas mexiam, diziam: Fernanda quanto você quer pela prova? Eles mexiam: Ó Fernanda, se você tirar dez, nós vamos ter que tirar dez também. E aí eu falava para ela, pelo amor de Deus Maria Emília não me dê dez (risos) e eu também tenho uma questão

⁵¹ Professora Luiza Yamashita, participante desta pesquisa.

interessante na minha vida: como eu sou a filha mais nova, eu tenho um monte de irmã, eu tenho dez outras irmãs, e dessas minhas irmãs, quatro dessas minhas dez irmãs foram minhas professoras. Uma foi minha professora na terceira série primária; a outra foi minha professora de quinta a te oitava séria, professora de história e de educação moral e cívica; isto, a outra minha irmã foi minha professora no Ensino Médio; e a Minha irmã Maria Emília foi minha professora no Ensino Superior. Então durante a minha vida toda, além de eu ter observado o que era educação, como as pessoas agiam, em relação à educação, eu vivenciava isso na escola e na minha casa. Por que as minhas irmãs davam aula, elas faziam aqueles planejamentos com a maior paixão, que era influência da minha mãe e das minhas tias.

11 IRMÃS - TODAS AS IRMÃS FIZERAM MAGISTÉRIO, A PEDIDO DO PAI?

Todas fizeram magistério, conselho, ele aconselhava. Também todo mundo era menor de idade, quando ia para o Ensino Médio, tinham menor idade. Então ele falava assim, naquela época, você fazia o magistério, quando você estava fazendo magistério, você já tinha emprego. Você já começava a trabalhar. E muita gente só fez o magistério, não fez o curso superior, nós todas fizemos curso superior. Eu tenho uma irmã formada em pedagoga, uma irmã formada nas ciências exatas – matemática, eu tenho irmã formada em geografia, história, em letras. E tenho um irmão também que é professor, ele foi influenciado depois, ele fez agronomia. E depois quando ele estava aposentando, na secretaria ele já foi fazer geografia.

VOCÊ ACHA QUE TEM UM COMPONENTE VOCACIONAL NA PROFISSÃO?

Acredito que sim, porque junto com isso tem que ter um pouquinho da vocação pelo seguinte, por exemplo: é eu não gosto muito de trabalho técnico, inclusive eu falava para as minhas amigas, para as colegas, eu não gosto de trabalho técnico, as vezes eu acho o trabalho técnico enjoativo. Aquela mesma atividade hora e horas, né. E na sala de aula você tem aquela questão da simpatia, da empatia. Por exemplo: você tá cansado, tem dia que você está estressado, você fala meu Deus, eu tenho vontade de nem ir na esquina, mas aí você pega e pensa, meu aluno vai chegar agorinha lá na escola, no caso lá na UCDB, lá na faculdade e aí você se anima, você fala não, tem que deixar a preguiça de lado, você se anima, se ajeita e vai. E naquele dia você dá a melhor aula da

semana. E depois você entra dentro do carro e você pensa: “poxa”, eu não queria vir eu achei que eu não tivesse bem, e você na sala de aula você se revigora. Porque você tem aquela troca, o aluno nutre muito você. Ainda mais quando o aluno é interessado, questionador e aí você fica sempre atento, fica sempre com as antenas acesas, você tá sempre reforçando a possibilidade de se fazer também, não é?

A FAMÍLIA INFLUENCIOU NA VIDA PROFISSIONAL E HOJE VOCÊ TRABALHA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Isso, eu dou aula na pedagogia na formação de professores. E na letras.

DAS SUAS PROFESSORAS – TANTO NA INFÂNCIA COMO NA GRADUAÇÃO – EXISTEM MEMÓRIAS QUE TEM INFLUENCIAM ATÉ HOJE?

Com certeza, com certeza. A todo o momento quando eu penso em fraquejar eu me coloco no lugar daquelas professoras que estão no magistério não só para ganhar dinheiro, por que se nós fossemos pensar o magistério como ganhar dinheiro? Nós ficaríamos todos muito complexados, não é? Por que ele dá para você viver, você não dá viver com aquela dignidade aquela coisa toda, mas você tem que fazer o seu orçamento para aquilo que você é capaz de segurar. Mas tem uma questão muito importante tanto que eu acho que os professores nos influenciaram, que é a questão de nós sempre fazer a diferença no meio. A nossa palavra, por mais que o aluno naquele momento não concorde, chegam um momento que eles vão refletir. Eu tinha professora que falava assim: Olha pessoal - é muito fácil ser boazinha, muito fácil ser bravinha, o difícil é ser justa. Então quem fizer por merecer, vai conseguir qualificativo. Quem fizer vai ter que sofrer as consequências, então eu acho que os nossos professores nos influenciaram muito, até na nossa ética, boas influências. Eu não me lembro se teve má influência eu não guardei na memória. Não tenho modelo negativo. Eu tive muitos modelos positivos e os modelos mais positivos que eu tive foram na minha formação de primeiro a oitavo ano, eu tive uma professora chamada Gerusa, depois foi professora na Universidade Federal, que era de letras. Ela foi minha professora na sétima série, e ela trabalhava conosco jornal, leitura, questões de atividades dinâmicas além da gramática. Então ela me influenciou muito, por isso eu sempre fui apaixonada por português. É o que eu faço até hoje.

Outro professor que me influenciou foi o Américo Calheiros, que é o nosso secretário de cultura. Agora ela está no Estado. Nós éramos apaixonados por ele, por que ele fazia teatro conosco. Agora eu acredito assim que as escolas deveriam fazer na escola o que o Américo fazia conosco. A quantos anos? a trinta e poucos anos. Então ele fazia, ele era jovenzinho e era nosso professor e nós fazíamos teatro com ele. Muitas questões de leitura, de postura de voz, tudo eu aprendi com o professor Américo.

O TEATRO TE DESPERTOU PARA A LEITURA?

É, despertou, para essa questão de você ter dinamicidade, ele era dinâmico. A aula não era cansativa, ninguém cansava nas aulas dele. Tem um outro professor no ginásio, na época era ginásio – WILSON TAVEIRA, que faleceu e tem uma escola na prefeitura com o nome dele. Ele era professor de ciências, depois de biologia no Ensino Médio. E ele ensinava com paixão. Então teve uma época que eu fiquei influenciada, será que eu vou fazer biologia? Porque me vinha ele, ele era assim, ele ensina para nós e parecia que nós estávamos vivendo o que ele ensinava. Então os professores me influenciaram demais. No Ensino Médio, eu estudei no Auxiliadora. No Ensino Médio, todos os professores me causavam admiração. Aquelas muito bravas, umas muito bravas, aquelas muito pacíficas, todas elas me influenciavam positivamente, eu não tenho influência negativa. Se existiu influência negativa, ela foi apagada da minha memória.

COMO VOCÊ DEFINE A PROFISSÃO DOCENTE?

Basicamente é uma atividade profissional e é apaixonante, ao mesmo tempo é difícil, porque nós temos sempre que atentar para as mudanças e as mudanças agora estão acontecendo muito rápido. Essa questão da informatização, temos que estar atentos, todos os dias aprendemos uma coisa a mais. Apaixonante porque ela nos faz, é o que eu diria como paixão? É como se a gente continuasse sentindo vivo, eu acho que nenhuma outra profissão causa isso. Por que você está em contato direto com o outro, o outro quem - o aluno que dependendo do que você fizer para ele irá influenciá-lo de maneira ruim e pode causar muito dano. Muito mais que um médico, mais que um advogado, eu acho que o professor tem o compromisso além de tudo. Eu acho que o magistério, para mim é compromisso. Não é só questão de aprendizagem, para mim não é. O magistério é preocupação, muitas vezes eu me questiono? Será que o que eu estou

fazendo eu estou levando o meu aluno para frente? Será que é isso mesmo? Será que eu não estou sendo maçante também. Mas ele é atividade profissional, muitas pessoas me perguntam: é vocação só? Eu não acredito que seja só vocação, é que a vocação você se cansa dela, muitas vezes você quer outro rumo, e eu nunca quis ir para outro lugar.

O MESTRADO CONTRIBUIU DE QUE MANEIRA NA SUA FORMAÇÃO?

O mestrado contribuiu no sentido da cientificidade. Porque muitas vezes, por exemplo: uma questão que o mestrado me ensinou tudo que nós fazemos na nossa prática, nós temos que registrar. Quando eu dava aula para criança, para adolescentes eu fiz muita coisa boa e que não houve registro. E que agora você vê e escuta como uma novidade e você diz assim: eu já tinha aprendido isso com minha professora na universidade e apliquei. Mas então a minha professora também não fez isso? Então eu acho que o mestrado me propiciou maior firmeza para questões científicas, é assim, eu já falava com a professora Josefa – quando um aluno errava uma questão. Eu tentava fazer com que ele reveses, eu aprendi a fazer o qualitativo com o quantitativo. Quando o qualitativo vai muito além do quantitativo também eu tenho que rever. Quando eu fico preocupada só com nota eu tenho que rever minha posição também. Eu acho que isso eu aprendi no mestrado. Que o professor falava assim para nós, nós tínhamos que pensar tentar trabalhar os dois. Qual foi a qualidade? Qual foi a quantidade? A porcentagem não vale a pena se não houver qualidade. Outra questão que eu aprendi no mestrado em educação, por que fiz o início de um outro também. Mas no mestrado em educação eu acho que ele foi muito mais rico, para mim, porque nesse mestrado, uma das nossas professoras ela fala assim para nos: você pode até ter um aluno excelente, e você fica achando que você é excelente por que tem aluno excelente. O interessante é pegar um alunos que tá lá embaixo e fazer com que ele se eleve (pelo menos) um pouquinho. Aí você se coloca como professor. Trabalhar com alunos bom, não é um qualificativo para você. você tem que observar quais são os seus alunos que estão lá num patamar mais baixo, para tentar reergue-los um pouquinho. Eu corrijo por exemplo prova dos que eu sei que são bons por último, primeiro são as provas que sempre me questionam e tem mais dificuldades. Quando eu estou menos cansada para que eu olho bem a prova dele, não deixo passar nada e tentar ajudar e tente recompor depois com ele. Então eu costumo colocar na faculdade, nas provas da faculdade quando eu entrego, eu coloco assim – por favor me procure, precisamos conversar! Quando eu vejo que a prova do

aluno está muito ruim. Ai eles me procuram meio assustados: O que foi Professora? Não eu queria te dar umas indicações de leitura, eu queria que você pegasse na biblioteca o livro tal, que você fizesse algumas atividades e me entregasse independente de nota, por que eu quero ajudá-lo. Qual curso você vai fazer? Por na UCDB começou um projeto novo (Há três anos) – nos primeiros semestres de licenciatura, eu dou aula nas três salas da licenciatura, tem letras, biologia, pedagogia, historia, geografia e filosofia, e a gente trabalha com esses seis cursos. Eu pergunto? Peço que eles coloquem na prova, qual curso eles estão fazendo, pois eu sou do tronco comum, professora de linguagem deles. Eu peço que eles coloquem no cantinho, qual curso. Ai eu escrevo, você vai ser professor do curso de letras, você vai ter que escrever muito, vão ter que falar. A linguagem vai seu instrumento de trabalho. E qualquer outro profissional, fale errado escreve errado e ninguém questiona e você da área de letras, de pedagogia, as pessoas vão dizer: Nossa para um professor isso pega mal. De vez em quando eu vou até no sábado dar orientação para cinco, seis. Tem pessoas que levam a sério e eu tenho tentado fazer isso ai. A gente tem feito a parte da gente, vamos ver o que vai dar.

ENTREVISTA IV

IDENTIFICAÇÃO: PROF^A MARIA EMÍLIA BORGES DANIEL / UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (UFMS)

Sou formada letras inglês português pela católica de mato grosso antiga FUCMAT . Comecei o curso m 1972 e conclui em 1976. logo que terminei eu comecei a dar aula la mesmo, pois a Glorinha⁵² saiu para uma viagem ao exterior e fiquei na cadeira de literatura que era dela, ficando como sua substituta. Quando ela voltou o padre Sanches e o padre Moralles me ofereceram a disciplina de Língua Portuguesa nos cursos de História e Geografia, então foi lá que eu comecei. Depois da experiência nos cursos de História e Geografia, eu voltei a da aulas no curso de letras e também na Psicologia. Fiquei na FUCMAT de 1977 até 1988. nesse período em que estava na FUCMAT eu não pude fazer o mestrado pois meus filhos estavam na universidade, então eu fui fazer uma especialização bi PREC de Belo Horizonte. Já em 1978 eu já tinha minha primeira especialização pela universidade Católica de Belo Horizonte. O curso foi em Língua Portuguesa , já em 1987-88 eu voltei para a mesma universidade e fiz uma especialização em Língua Portuguesa Redação que tinha o nome : Curso de Preparação de Professores do Ensino Superior. Eu fazia esse curso nas férias de Janeiro e Julho . quando eu terminei a segunda especialização , inclusive eu tinha levado a Fernanda⁵³, que também tinha tgerminado o curso de letras . em 1989 eu fiz a seleção do mestrado em Lingüística Aplicada na Unicamp e na Unesp de Assis passei nas duas , mas optei fazer na Unicamp. Cursei o mestrado de 90 a 95, minha dissertação foi sobre os conceitos que os acadêmicos de letras trazem quando chegam na universidade, oq eu eles entendem por gramática, língua, escrita, leitura, literatura. Mas antes em 87 eu tinha feito um concurso para a federal e fui chamada em 89 pela UFMS e fiquei até 2009 , quando me aposentei, mas estou ainda vinculada pelo programa de mestrado , como

⁵² Maria da Gloria Rosa Sá é membro da academia Sul Mato Grossense de Letras, professora aposentada, crítica de arte, escritora . Personalidade importante da Literatura do estado de Mato Grosso do Sul.

⁵³ Maria Fernando Borges Daniel Alencastro, irmã e professora participante desta pesquisa.

professora visitante na linha de Lingüística Aplicada e Semiótica. Ah, esqueci e falar sobre o doutorado. (risos)

Então... durante o mestrado eu pedi pra sair da UCDB (antiga FUCMAT) e viajava toda segunda feira as quatro da tarde e ia pra Unicamp. Eu dava aulas de manha e saia a tarde e chegava em Campinas na terça feira pela manha por volta das 7:30 8:00 horas e ia direto pra Unicamp. Assistia aula o dia inteiro ia pra casa , voltava na quarta , assistia aula o dia todo e na quinta pela manha já que a tarde eu pegava o ônibus pra voltar pra Campo Grande, chegava de manha e ia dar aula e assim era a vida. Foi corrido. Fiz os créditos em um ano e meio e depois fiquei na pesquisa. Eu demorei um pouco pois não tive licença para fazer o mestrado, tive que trabalhar. Já o doutorado eu comecei em 2001 na USP, desculpas, em 2001 foi a defesa, eu comecei foi em 2007.

Qual foi a motivação para fazer o doutorado?

Eu queria continuar a pesquisa do mestrado , só que eu não queria mais viajar 14 horas para ir e mais 14 para voltar. Ir para Campinas era quase o mesmo tempo de ir a São Paulo, mas tinha um professor que ia pra São Paulo, por isso escolhi São Paulo, pois tinha companhia pra viagem. E lá eu entrei para continuar minha pesquisa então eu pesquisei os conceitos que os formandos saem, se houve alguma alteração ou construção durante o curso. Eles chegam com umas crenças e será que o curso faz alguma diferença? Esse foi o meu projeto, mas não fiz. O meu orientador o Professor Fiorin, o José Luiz Fiorin⁵⁴ me aprovou com esse projeto que eu levei , mas depois ... ele estava começando a coordenar um projeto , um grande projeto em ter França e Brasil , e as universidades parceiras no Brasil eram a USP e a UNICAMP. Ele pesquisava a historia as idéias lingüísticas , daí ele me perguntou se eu poderia mudar meu projeto. Ele queria eu que fizesse nessa área . Ele coordenava a linha de Historia do ensino de língua portuguesa no Brasil independente. Então minha pesquisa foi sobre a historia da disciplina Língua Portuguesa na primeira escola normal aqui de Campo Grande. Que foi a Escola Normal Joaquim Murtinho, onde estudaram minha Mãe, que foi da primeira turma da escola normal. Eu usei como fonte para minha pesquisa os cadernos , livros de registros ... Eu comparei esses registros das matérias lecionadas na escola normal com o livros didáticos disponíveis no Brasil naquela época , Antologia Nacional de Carlos

⁵⁴ José Luiz Fiorin, nasceu em Birigui no ano de 1942. Importante professor , pesquisador e linguista . É referencia brasileira em Pragmática, Semiótica e Análise do Discurso.

de Laet e Fausto Barreto, gramáticas entre outros. Os professores colocavam como matéria lecionada o que havia no sumário dos livros. Foi essa a idéia do meu doutorado. Terminando voltei e também não tive licença pra fazer não, tive a vantagem de ter apenas uma disciplina pra fazer, pois lá eles pedem pra entrarmos logo na pesquisa, logo que a gente entra. Então eu fiz a disciplina que era na área de semiótica, sobre narrativas e como eu tinha tempo disponível eu fiz mais uma que foi a semiótica na literatura. Gostei muito de ter feito o doutorado na USP, foi um processo muito rico. Depois comecei a trabalhar no mestrado em educação em Campo Grande isso em 2002, na linha de pesquisa da professoras Eurise Peçanha, da Professora Fabiani. Fiquei até 2006, quando abriu o mestrado em Estudos de Linguagem e migrei pra lá.

Dentre suas memórias existe um fato, um momento que você julga importante para a escolha da profissão docente?

Bem eu nasci em 1939, e sim, tem muitas. Minha mãe era professora no colégio Joaquim Murtinho, minha tia Maria de Lurdes era diretora da mesma escola e eu fazia escola normal a noite, eu terminei a escola em 1957, mas desde 1955 quando eu entrei na escola normal eu já era professora substituta no grupo escolar Joaquim Murtinho que funcionava ali no mesmo prédio.

E essa opção por ser professora substituta foi uma escolha?

Sim... Eu já estudava e quando minha tia falou q havia um lugar para substituta e perguntou se eu queira eu respondi: Sim eu quero, eu já estou estudando pra isso. Inclusive ela me falou: “você tem que usar roupas de moça, não pode mais andar com roupas de menina para os alunos te respeitarem”. Daí comecei em 1955 e lá fiquei até 1960 quando fiz um concurso para os Correios e passei e deixei a escola e fui trabalhar nos Correios que era um concurso público e depois eu voltei pra educação em 1980.

E por que voltou para a educação?

Porque eu sempre quis fazer uma faculdade e aqui não tinha na minha época, não tinha curso de graduação e eu sempre quis fazer. Daí quando abriu o curso de Letras na

FUCMAT eu quis cursar por conta da literatura , eu gostava muito de literatura. Mas o destino , a vida , o dia a dia me encaminharam para a área da língua e eu gosto das duas.

Você tem lembranças de leitura? Na infância, no processo de formação?

Muito,muito sim . Eu lia muito . Meu pai tinha uma chácara próximo de Terenos⁵⁵ e nós passávamos as férias por lá e nossas férias eram feitas a base de leitura ale disso era tomar banho no rio e ler. Risos ... Então foi lá que eu comecei a ler os primeiros romances. Lia muito e gostava muito.

Havia alguma indicação de leitura por parte de alguém? Existia algum tipo de censura?

Minha mãe. Minha mãe lia muito e era professora. Meu pai também lia bastante e apesar de não ser professor e ser um operário ele lia muito e gostava muito de ler. Lia sobre a historia , ele sabia muito história da família real no Brasil , historia do Dom Pedro I e ele contava. Lia também o livros do Humberto de Campos. Ele era filho de Português talvez esse gosto pela história ligada a Portugal. Mas essa influência da escrita e da leitura foi em casa mesmo.

Meu avô, pai da minha mãe era maestro, minha mãe tocava piano e ela o ajudava na orquestra. Ele tocava no Rádio Clube⁵⁶ e ela o acompanhava . Ele foi também o primeiro professor de musica de Campo Grande inclusive teve uma escola e musica. O nome dele é nome de uma escola aqui na cidade é a Escola Estadual Emidio Campos Vidal. Então todas as minhas tias são professoras, estudaram, gostaram de estudar. Então vivíamos naquele ambiente de professores, de ensino, de aprendizagem e alem de ter essa vocação essa inclinação, tinha toda aquela circunstância .

E depois que a agente entre e começa a lidar com a situação de relacionamento , de envolvimento dos alunos, com os colegas , com a própria escola e a questão do

⁵⁵ Cidade a 30 km de distancia de Campo Grande, com uma população de aproximadamente 10.375 .

⁵⁶ Importante clube da elite social de Campo Gande. Criado em 25 de dezembro de 1924, em plena era do tenentismo , tinha o objetivo de reunir as pessoas para ouvir rádio. Com o passar das décadas transformou-se em salão de festas, restaurante, bar, centro de encontro de jovens e adultos , alem da parte destinada a pratica de esportes e competições. Mas da sua fundação até os dias atuais ainda é um local para as famílias “tradicionalis” ou de “posses”.

conhecimento , aquilo tudo vai envolvendo a gente, vai seduzindo e tem uma questão de ser sempre algo novo . nos vamos ficando mais velhos mas os alunos que a gente recebe é sempre uma renovação, são outras gerações , então a gente se renova com isso e isso também me agrada .

E como foi o processo e formação?

Durante o período que eu fiquei no correio eu também fiz cursos por lá e eu trabalhava com filatelia e por conta disso eu convivia muito com crianças e jovens e aquele ambiente da filateria , mexia com cultura de diferentes países , a historia, a própria historia dos Correios , então eu estava num ambiente de conhecimento, de cultura, da geografia. Daí fiz o vestibular e fui muito bem na prova , me destaquei , ganhei bolsa . Aprendi muito, peguei mais gosto ainda pelo ensino fundamental, porque eu comecei no ensino fundamental .

E como foi essa mudança do ensino fundamental para o ensino superior?

Bem, na faculdade eu pude ver o outro lado da história. No ensino fundamental a gente atual como professora. Quando eu fiz a graduação e comecei a dar aula na graduação , eu vi que a nossa situação como professores na graduação é uma situação de professores de professores , professores formadores de professores . Então é uma responsabilidade muito grande, porque não é só preparar o aluno com o conhecimento a respeito da língua , da literatura ,mas o conhecimento de como esse professor ta sendo formado , como ele vai processar esses conhecimentos no ensino desses alunos. Ele ta ali pra ser formado professor do ensino fundamental e médio. O que ele recebe na universidade é algo da formação dele, agora o que ele vai ensinar no ensino de base é em grau diferente . Ele não pode chegar lá e falar para seus alunos da mesma maneira que viu os conteúdos no curso de letras. Ele tem que mediar o conhecimento tem que ser um mediador e não uma pessoa que vai chegar lá e interessada apenas em passar o conteúdo, mas também tem q saber com fazer isso.

E para você, o que é ser professora?

Ser professora é algo muito encantador e muito misterioso, porque pe muito difícil você fazer com que os alunos consigam eles mesmo entenderem o que você ta falando e ao mesmo tempo construir o que eles entendem daquilo. Não é algo toma lá da cá, tem todo um processamento, uma construção não apenas racional, mas entra uma gama de conhecimentos e valores que a gente não tem a capacidade de ensinar, cada um tem que fazer isso acontecer com cada um, a maneira de cada um, então eu acho que ser professor é conseguir algo que seja possível fazer entre o ideal e o possível. Mas as vezes a gente não consegue ver isso no tempo em que convivemos com os alunos , mas vê tempos depois que eles vão perceber a importância de nossa mediação .É algo como uma espécie de sementeira , que a gente não vê a árvore os frutos , mas a gente planta. Então ser professor eu creio que é assim, mais ou menos nesse caminho.

Você acha que é um dom?

Não. Eu acho que entra um pouquinho disso também, tem que ter uma certa disposição pessoal mas, não se sustenta somente com isso. Porque o conhecimento não para, na ciência há a cada dia algo diferente , que auxilia ou que faz você refletir sobre alguma postura ou técnica que você fazia e que agora você pode fazer de um outro jeito . Então se você for querer ensinar como ensinaram você , não funciona mais, você vai impedir que os alunos se desenvolvam. E justamente esse descompasso entre alunos e professores, muitas vezes o professor é mais velho, mais experiente tem uma jornada, uma caminhada diferente do aluno, que ainda está em formação. Esse encontro e desencontro que é o nosso desafio.

Em sua jornada, houve uma pessoa marcante, uma experiência importante?

O meu orientador o professor Fiorin , é uma pessoa a primeira vista é um ser grosso, ríspido , ele fala alto, não tem muita paciência para escutar as pessoas , então você fica em alerta . Mas, ele é uma pessoa com uma didática, uma clareza com as coisas que faz

que , seria um exemplo a ser seguido. E influencia sim, essa admiração. Vendo isso eu tento ao Maximo tirar do aluno que as vezes não quer saber de muita coisa , de tirar algo que seja útil para ele , para o desenvolvimento dele, que possa descobrir seu próprio talento , pois as vezes não se concentra não para pra pesar, então na observação desse didática aprendi muito. Ver as diferenças entre eles, as semelhanças para poder indicar o que pode ser melhor pra um ou para outro. Esse direcionamento da carreira que o professor muitas vezes faz, é um constante desafio.

Qual sua visão em relação ao professor de hoje e de sua época de estudante?

Era uma visão... de muito distanciamento , o professor lá e o estudante aqui. Hoje se a gente fazer isso a coisa não acontece. Antes as pessoas via o professor com muito mais respeito, nós tínhamos essa imagem de muito maior respeito do que agora. Em Campo Grande na época em que minha mãe era professora, a cidade era muito influenciada por Cuiabá, que era a capital do estado. Então, os melhores professores, as melhores coisas vinham de lá. A visão de excelência que hoje nós temos aqui em relação a Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, nós tínhamos em relação a Cuiabá. Que por sua vez era influenciada por São Paulo. A escola Normal de Cuiabá foi fundamentada e desenvolvida de acordo com os professores que vinham da Escola Normal de São Paulo, a Caetano de Campos, que ficava lá na praça da República . Então eles vinham lá de Cuiabá , e os que vinham de lá tinham fama de estrela.

A diretora da Escola Normal Joaquim Murtinho do grupo escolar, era a dona Constança⁵⁷, Maria Constança de Barros Machado e depois deu o nome para o colégio Normal Campo grandense e ela veio de lá de Cuiabá, uma professora cuiabana muito respeitada. Havia toda uma reputação em relação a ela, uma excelência pelo seu trabalho e competência mas por ser de Cuiabá também. Tudo que havia de bom na época estava relacionado com Cuiabá.

Havia um status em ser professora. Não o financeiro, mas havia sim. Tinha-se um respeito pelos mestres e ali no Joaquim Murtinho isso era muito forte, pois ali estudavam os filhos dos militares que vinham aqui pra Campo Grande e

⁵⁷ Maria Constança de Barros Machado, veio muito jovem de Cuiabá para Campo Grande para lecionar. Tornou-se uma figura importante na história da educação de Matogrosso do Sul.

frequentemente o comandante do exercito ia fazer visitas por lá. Minha mãe conta que quando ela foi ser professora, por que ela ainda estava estudando na escola normal quando foi chamada para substituir uma professora que havia se afastado do grupo escolar. O maior desafio que ela sentiu foi quando a diretora disse a ela que na classe dela receber a visita do comandante do estado maior , pois uma das alunas era neta do Guia Lopez da Laguna e o General queria conhecer essa menina. Então minha mãe, mocinha, recém lecionando e ela ainda não era formada, teve que se preparar. Ela dizia que foi a prova de fogo dela, encarar os alunos, fazer com que cantasse o hino, que naquela época era obrigado a cantar e minha mãe era professora de musica também na escola, com isso ela ensinava os alunos a cantar todos os dias o hino, prepara os teatros, as festas, tocava piano no salão nobre. Inclusive ela foi professora da Glauce Rocha⁵⁸ , a atriz. Ela participava dos teatrinhos que minha mãe preparava . daí quando a Glauce era atriz de renome, que participava de teatro , rádio e cinema, meu irmão mais velho brincava com minha mãe dizendo : “ A senhora é descobridora de talentos da escola”.

Alguma pessoa influenciou na sua escolha da profissão docente?

Meu avô. Ele era professor de musica, ele tocava violino, piano, contrabaixo na orquestra sinfônica. Eu lembro que um dia , eu ainda fazia escola normal, eu não tirei um dez de biologia, aliás nem era biologia na época era algo ligado a agricultura , mas ligado a área de ciências . eu fiz a prova toda, fiz tudo achando que tinha ido bem . Porem cheguei chorosa em casa pois não havia tirado dez ,porque o meu professor tinha me dado nove pois minha letra não estava boa , então me senti prejudicada já que tive que escrever depressa . E ele me disse: “ Não liga minha filha , seu nove vale dez. Você sabia tudo , se sua letra não agradou o professor isso não te dê, merece em nada, porque se você não soubesse is ter tempo de fazer a letra bonita e o conteúdo não ia estar do jeito que você fez. Se você não soubesse até teria tempo de fazer uma letra caligráfica. Então você não deve chorar por isso”. Ele me dava muito incentivo. Além do que ele dava as suas aulas de violino de piano nas casas dos alunos. Ele chegava cansado em casa , almoçava e ia descansar, mas minha mãe queria aprender piano, porém ele nunca tinha um tempinho para ensiná-la . Quando ele estava descansando ela

⁵⁸ Glauce Eldé Ilgenfritz Corrêa de Araújo Rocha, ou apenas Glauce Rocha, nasceu em Campo Grande, Mato Grosso, em 16 de agosto de 1933. tornou-se uma atriz conhecida em todo país, fez renomados trabalhos com artistas importantes da época, em um período que a ditadura militar era extremamente repressora com os artistas.

ia até o piano e começava a bater nas teclas mostrando o muito pouco que ela sabia. Ele não aguentava e ia até lá pra ensinar. E dizia : “ Não é assim , é assim, não é desse jeito , é assim que se faz”. Então essas situações que a gente via, acompanhava influenciam nossa vidas.

Como surgiu a docência no ensino superior?

Entre eu dar aulas no ensino fundamental e na graduação passou um período grande, quando eu estava trabalhando nos correios. Só depois que eu terminei a faculdade que comecei a dar aulas na graduação. Entrei na graduação e continuei nos Correios até 1986 quando aposentei dos correios e fiquei só na faculdade. Depois disso que pude sair pra fazer o mestrado.

Eu achava que pra dar aulas na faculdade eu precisava me preparar mais, eu queria que meus alunos tivessem um bom preparo, eu não queria desapontá-los. Tinha que dar o melhor pra eles, então eu queria saber mais pra ensinar mais, por isso eu fui fazer a especialização. E naquele tempo era muito difícil fazer e ter professores com mestrado .

Você recebeu algum incentivo financeiro pra fazer os cursos de pos graduação?

O MEC dava bolsas para o programa e eu fui com bolsa nas duas especializações. Na primeira vez eu recebi bolsa, mas um professor da FUCMAT não recebeu daí o padre pediu para que eu passasse minha bolsa pra ele e eu passei.

E como foi esse pedido, foi tranquilo ou teve algum tipo de coação?

Não não , foi tranquilo. Daí eu cedi a bolsa, mas quando nós chegamos em Belo Horizonte ele mesmo, o meu colega, chegou na coordenação e explicou o que eu tinha acontecido e que estava muito constrangido e ai arrumaram uma bolsa pra ele também e devolveram a minha. E foi muito bom ele ter feito aquilo, mas eu não falei nada, não pedia a ele que fizesse aquilo.

Em relação aos cursos de pos graduação, eles contribuíram de alguma forma no exercício da docência?

Muito, contribui muito. Por exemplo, a segurança que se adquire em como orientar os alunos, como encaminhá-los, incentivá-los a irem também a pos graduação porque se você não passa por isso fica difícil falar sobre essa experiência. E se você vai, faz e traz o produto de sua pesquisa, você tem mais segurança para orientar seus alunos e eles também ficam mais confiantes e motivados a continuar os estudos, você ensina a não ficarem satisfeitos apenas com seus estudos iniciais, que são necessários mas não suficientes. E não somente pelo produto, a dissertação, a tese. Elas muitas vezes deixam um gosto de que poderia ter feito melhor. Mas, o mais rico desse processo não é o produto e sim o próprio processo. No meu caso foi assim, senti um maior entusiasmo em ensinar os alunos. Mostrar aos alunos que tem momentos que você tem que ir sim pesquisar para dar uma boa aula, mostrar que as vezes o que você sabe se esgota pra um determinado publico.

Esse momento de dar aula na graduação é bastante complexo e importante. Você ta não só passando informações, mas formando outros professores. É preciso ter o equilíbrio para saber o que pode ser feito com o calouros, com os formandos, com os veteranos é tudo muito difícil saber fazer isso.

Em algum momento você pensou em desistir da profissão, ou olhou com maus olhos para esse ofício?

Não, tem momentos que a gente fica triste, desanimado, mas pela visão dos políticos da sociedade, com uma certa ação que é insuficiente. Que fazem a educação não acontecer, a chamada indiferença.

Seu convívio com alunos como era? Existe diferença hoje em dia nesse tipo de relação?

Hoje existe muito mais oportunidades para os alunos, tem muito mais chances deles se desenvolverem. Eles as vezes não sabem disso , porque muitos vão para lá sem uma outra opção. Estão lá , mas não querem ser professores, estão fazendo o curso de letras , mas querendo o curso de Direito, de Psicologia, e tem aqueles também que querem apenas aprender a língua pra fazer concurso e eles falam que estão ali pra isso, uma minoria diz que querem de fato ser professores.

Na sua época a realidade era parecida?

Não , não era não. A maioria queria ser professor mesmo. Só que havia também os que achavam que apenas fazendo a graduação, já seriam Gramáticos, Literatos , Escritor, como alguns da História que queriam ser Historiadores, os da Geografia grande Geógrafos. Entravam na graduação querendo ser algo que nem eles mesmos sabiam o que era . A graduação é apenas um passo inicial, essa formação todos que alguns buscavam vem depois com a pos graduação, a graduação tem com objetivo apresentar a área , ver o que é e como se faz em cada área do campo de estudo. E alguns alunos ignoravam o fato que pra se conquistar tudo isso era necessário estudar mais, pesquisar , passar por todo esse processo de construção. Hoje tem aluno que deixa o curso porque a gente não ensina a gramática normativa, eles entram querendo saber tudo sobre a gramática normativa, nós ensinamos no contexto. Uma vez uma aluna manifestou esse desejo de conhecer a gramática normativa, e eu disse a ela que deveria então pegar alguns livros e estudar, inclusive dar aulas particulares e ganhar dinheiro e não perder tempo indo lá. Mas são coisas que você tem que mostrar aos alunos , muitos não sabem o que é o curso, seus objetivos o que pode ser feito. E na universidade, de tanto passar por essa situação de o aluno querer o ideal e não real , o professor Genésio que dava aulas de prática de leitura e produção de texto , ele fazendo suas aulas começou pedir aos alunos que escrevessem sobre suas historias de leitura , escreverem os primeiros artigos sobre o que estavam aprendendo e fundou a revista “ Rabiscos de Primeira”, que inclusive eu vou te dar um exemplar ainda hoje. Essa revista eu que fui a editora, uma pena que a revista parou. Nós aposentamos no mesmo ano em 2009 chegamos a oito edições mas acabou parando. Era muito interessante, pois os alunos da graduação que publicava, depois que passou a participação da pós graduação. Com isso no curso de Letras, a gente conseguiu tirar aquele ranço dos alunos em só querer falar sobre o assunto e sim quere saber, escrever a respeito. O Genésio consegui isso, então

nós dentro das disciplinas mesmo, incentivamos os alunos a escrever desde o primeiro ano e quem fazia nós ajudávamos e era feita a publicação . Muitos desses alunos que começaram a publicar gostaram e publicaram uma, duas, três vezes e hoje são professores mestres, professores doutores.

E suas leituras, em algum período existiu algum tipo de censura ou indicação ?

Tinha sim, isso ai eu vi na minha pesquisa de doutorado, que pesquisamos escolas da década de trinta , quarenta, cinquenta , sem falar do século XIX , que a primeira edição da Antologia Nacional foi de 1875, e ela já foi algo que vinha acontecendo desde a proclamação da independência. O Brasil não queria mais usar os livros de Portugal, então começaram a mudar o nome de Antologias Portuguesas para Antologia Nacional, daí publicavam autores brasileiros e portugueses. Nessa antologia eles escolhiam trechos seletos, por isso chamava antologia , não era qualquer autor. Eles tinham que ser de autores já falecidos , não podia publicar textos que pudessem prejudicar a criação das crianças e e jovens. Por exemplo: a imagem da mulher que aparecia lá , era da literatura como Iracema, mulheres que eram exemplares do ponto de vista de serem mães ou irmãs ou filhas só isso que poderia aparecer para os jovens que liam. Então, quem lia livros que saíam desse contexto, estavam fazendo algo proibido . eram leituras secretas , escondidas dos pais.

Você teve acesso a alguma leitura proibida para época?

Sim, a gente queria ler os livros e não era fácil. Tinha que pedir emprestado dos colegas, ler as poucos. O professor Fiorin fala que na época em que ele era professor no ensino médio, os alunos estavam lendo “A Carne” de Julio Ribeiro e foi o maior escândalo na escola. Meu pai mesmo era atento a isso, principalmente com as meninas. O livros do Eça de Queiroz, O Primo Basílio, por exemplo, era difícil conseguir ler, não era permitido a leitura . meu pai era liberal, mesmo porque ele não tinha muito tempo para nos proibir , mas havia sempre uma indicação de leitura por parte dele.
