

CHARLES MOREIRA CUNHA

MEMÓRIAS DE PROFESSORES: convocações do presente

Faculdade de Educação - UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação
Belo Horizonte
2010

CHARLES MOREIRA CUNHA

MEMÓRIAS DE PROFESSORES: convocações do presente

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar - Instituições, Sujeitos e Currículos

Orientadora: Prof^ª. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira

Co-orientadora: Prof^ª. Dra. Lana Mara de Castro Siman

AGRADECIMENTOS

À professora Inês Teixeira que num instante passado, percebeu de maneira sensível e corajosa a possibilidade deste trabalho de tese.

À minha família, minha mãe Ana, as irmãs Daisy, Magda e Adriana e o irmão Jarbas, que por toda minha vida estiveram presentes acompanhando meus percursos acadêmicos.

Agradeço especialmente a minha irmã Daisy Moreira Cunha que por sua atenção permanente, tornou este trabalho possível. Tenho por ela enorme admiração.

À Fernanda Coutinho, minha companheira com quem tenho aprendido a andar e a olhar o mundo por meio de fotos, livros e afetos. Fernanda também é cúmplice das minhas escritas.

As professoras do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação pela acolhida, incentivo e diálogos enriquecedores sobre todos os momentos deste trabalho de pesquisa – Lucíola Licínio, Izabel Antunes e Samira Zaidan.

Às funcionárias e amigas da biblioteca Marli, Mary e ao Ricardo, sempre atenciosos e cuidadosos. Seus ofícios feitos de afetos e livros contribuíram para minha formação.

Ao professor e amigo João Andrade do Sind-Ute de Betim que através de negociação com a secretaria de educação possibilitou o encontro e a entrevista coletiva com as professoras em seus horários de trabalho. Foram belas horas de trabalho com as memórias.

Meu agradecimento eterno aos professores e professoras que entrevistei e conheci. São todos sujeitos que presenteiam os leitores com suas vidas contadas por meio desse trabalho público de tese.

Que tudo que você passou na vida, para esse lugar do professor é importante ter percorrido esse caminho, como eu percorri. Eu acho que ele me sustenta. Ele me sustenta bastante. É claro que a memória é importante para você ter um sentimento de empatia, você tem que ter vivido aquilo. Você colocar no lugar no outro, é bastante complicado. A não ser se você tem uma sensibilidade muito aguçada. E tendo vivido aquilo é muito mais fácil.

Professora Maria Helisa

As formas deles trabalharem acabam influenciando no nosso trabalho. Nossa, eu falo isso porque fulano falou isso. Eu ajo assim, porque eu acho que eu gostava de quando meu professor agia assim. Eu costumo dizer assim, “Gente, isso é mamão com açúcar”. Aí, eu penso, eu falo isso porque Zé Renato falava isso todas as aulas, né? O meu professor de cálculo. Ele falava assim, “O gente, isso é mamão com açúcar ces vão fazer isso com o olho fechado”. Então eu peguei essa mania que não é minha, é dele.

Professora Lídia

Por exemplo, do ensino médio, que para mim é a... foi a maior mentira. E do professor de português que eu descobri depois que também era tudo muito bom, tudo muito engraçado, mas que na verdade aprender... pelo menos, assim, aprender o que deveria eu nunca aprendi. Então eu acho que isso, por exemplo, está na minha cabeça quando estou na sala de aula. Se está sendo uma mentira, se os meninos não estão aprendendo. Então, por exemplo, para mim é muito angustiante quando eu percebo que não estou aprendendo. Que apesar de tudo que se faz, das tentativas, das estratégias que a gente usa, porque eu acho que eu lembro que eu não aprendi.

Professor Reinold

RESUMO

A pesquisa analisa as lembranças de atuais professores/as sobre suas vidas nas escolas onde foram crianças, adolescentes e jovens alunos e alunas, posto que as mesmas, hoje guardadas em suas memórias, apresentam-se e perpassam suas formas de ser e de exercer a docência. Como sujeitos da pesquisa, escolhemos 15 professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. As entrevistas ocorreram nos anos de 2007, 2008 e 2009, permitiram que esses profissionais buscassem suas lembranças de seus tempos pretéritos na escola.

Como referenciais teóricos dialogamos com, entre outros autores, Maurice Halbwachs e Walter Benjamin, que discutem os conceitos de memória e experiência. Suas reflexões sobre a memória e a experiência nos permitem considerar, que em cada tempo os humanos encontram possibilidades de releitura e reconvocação das experiências vividas, e esse lembrar é mais ou menos associado aos acontecimentos aqui e agora.

Supondo que os/as professores/as têm consigo lembranças de escolas, que reverberam em suas formas de realizar a docência, a investigação procura e escuta tais recordações, por meio da realização de quinze entrevistas narrativas individuais, de uma entrevista coletiva com quatro professoras, gravada, e da escrita narrativa de uma professora. Mediante tais procedimentos metodológicos e com um aporte qualitativo, sem qualquer pretensão de generalização ou de representatividade numérica, buscamos, com este estudo, desvelar o que foi significativo em suas vidas de crianças, adolescentes e jovens alunos e alunas. Por este caminho, no trabalho vivo com a memória, encontramos suas lembranças relativas às imagens, relações e convivências que tiveram com seus ex-professores e colegas de escola inscritos no contexto da arquitetura, dos lugares, dos fazeres, dos rituais e objetos que constituem o cotidiano e a cultura da escola e da sala de aula, entre outras de suas pretéritas vivências discentes, costuradas de afetos e sentimentos vários. Ora recordados como alegria e prazer, ora como dificuldades e pequenos sofrimentos, inscritos nos momentos e experiências revividos nas lembranças. Orientados pelos princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da História Oral, em particular, o estudo procura compreender o que tais lembranças representam e a sua importância nas experiências desses professores no presente, entendendo que o presente as convoca, ressignifica e atualiza.

As narrativas dos professores investigados se remetem às décadas de 50 a 90, permitindo observar nas relações entre os docentes e discentes de então, mudanças nas práticas pedagógicas e condutas docentes em sala de aula, se comparadas ao presente. Encontramos também mudanças por parte dos estudantes, sobretudo nas relações e convivência com os professores do passado, trazidos à lembrança, seja quanto aos valores e princípios que as referenciam, seja em termos de maior proximidade ou de maior exercício crítico.

ABSTRACT

This research analyses current teacher's recollections on their school lives and the influence of memories in their form of being and practicing the teaching activity. The study was realised between the years 2007 and 2009 and was based in individual interviews with 15 teachers from public schools in Belo Horizonte's metropolitan region. In addition, it was also recorded a collective interview with 4 teachers and a narrative composition of one of them.

As a theoretical approach for this study, among others, it was taken the discussion carried on by Maurice Halbwachs and Walter Benjamin, who have discussed the concepts of memory and experience. Their considerations permit us to point out that, at any time, human beings have the possibility of re-read and re-recollect past experiences and this is somewhat related to happenings in the present time. Without any intention to reach generalisations or numerical strength, the methodological procedures taken along with a qualitative assessment led this research to unveil what was meaningful in teachers' past life as students.

Once we have worked with communicative memory, we have discovered that memories were mainly related to: relationships that they have had with former teachers and classmates all surrounded by the architecture and places; their classes; the rituals, images and objects, that in the end constitutes the quotidian and the school culture. Connected by affection and various feelings, all these memories were related sometimes as moments and experiences of pleasure and joy, sometimes as difficulties and suffering.

The narratives of the investigated teachers are referred to the period between the decades of 1950 and 1990, and that permitted us to observe changes in the pedagogical practices inside classroom if compared to the present time. We have also found changes between teachers and students' relationships, above all, in the behavior with remembered teachers, in values and principles, in proximity with each other, or in critical exercise taken in classrooms.

Thus, oriented by theoretical and methodological principles of qualitative research, particularly by the oral history, this research seeks to comprehend what such recollections represent and their importance in the current teachers' experiences, understanding that the present time recall, re-mean and actualize them.

RESUMÉ

La recherche analyse les souvenirs que des enseignants en activité ont conservé de leur passé scolaire comme élèves, enfants et adolescents et dont on peut trouver la trace dans leurs manières d'être et d'exercer leur profession. Pour cette recherche, nous avons réalisé des entretiens avec quinze professeurs de l'enseignement public primaire et secondaire de la Région Métropolitaine de Belo Horizonte entre 2007 et 2009.

Sur le plan théorique, les principales approches à partir desquelles nous avons travaillé sont celles de Maurice Halbwachs et de Walter Benjamin concernant la mémoire et l'expérience. Leurs réflexions autour de ces deux concepts nous permettent de considérer que les humains rencontrent à tout moment des possibilités de reconvocation et de relecture de leurs expériences vécues et que ce travail de la mémoire est plus ou moins associé aux événements qu'ils vivent ici et maintenant.

A partir de l'hypothèse selon laquelle les enseignants ont des souvenirs de leurs expériences scolaires qui se retrouvent dans leurs manières d'enseigner, l'investigation a consisté à rechercher et à recueillir ces souvenirs au moyen d'entretiens enregistrés, quinze entretiens narratifs individuels et d'un entretien collectif avec quatre enseignants, et d'un récit écrit d'une enseignante. Avec ces procédures méthodologiques et un apport qualitatif, sans prétention de généralisation ou de représentativité numérique, nous avons cherché avec cet étude à faire émerger ce qui a été significatif dans leurs vies d'enfants, d'adolescents et de jeunes élèves.

Par ce travail avec la mémoire vivante, nous avons retrouvé leurs souvenirs relatifs aux images et aux relations individuelles et collectives qu'ils ont eu avec leurs enseignants et leurs condisciples, inscrits dans le contexte de l'architecture, des lieux, des faïences, des rituels et des objets qui constituent le quotidien et la culture de l'école et de la salle de cours, combinés à leurs autres expériences d'apprentissage, tissés d'affects et de sentiments divers. Parfois, ces souvenirs ont été retrouvés avec des sentiments de joie et plaisir, parfois avec difficulté et un peu de souffrance, faisant revivre dans ces moments les expériences inscrites dans la mémoire.

Orientée par les principes théorico-méthodologiques de la recherche qualitative et de l'Histoire Orale, en particulier, l'étude cherche à comprendre ce que ces souvenirs

représentent et leur importance dans l'activité présente des enseignants, en regardant comment cette activité les convoque, les réinterprète et les actualise. Les narrations des enseignants interviewés se réfèrent aux décennies 50 à 90 et permettent d'observer les changements intervenus dans les rapports entre les enseignants et les élèves, dans les pratiques pédagogiques et dans les conduites enseignantes dans les classes, par comparaison avec ce qu'il en est aujourd'hui. Elles font également apparaître des changements sur le plan des valeurs et des principes des enseignants de ces époques, caractérisés par une plus grande proximité et par davantage d'exercice critique.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A pesquisa: sujeitos e metodologia	15
2 DA MEMÓRIA DA EXPERIÊNCIA: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICO CONCEITUAL.....	33
2.1 Natureza e elementos da memória e das lembranças	35
2.1.1 Memórias: das fáceis e difíceis à terceira margem das lembranças	35
2.1.2 Enraizadas na experiência	37
2.1.3 Memórias entrelaçam individual e coletivo	41
2.1.4 Tempo e espaço no fio da memória	47
2.2 Da arte de contar histórias inacabadas.....	54
2.3 A narrativa nos trançados da memória	59
2.4 Nas lembranças, a escola, seus sujeitos, a forma escolar e os rituais.....	62
2.5 Memórias docentes, discentes e escolares na produção acadêmica	82
3 LEMBRANÇAS DE PROFESSORES SOBRE SEUS ANTIGOS MESTRES	88
3.1 Nas Lembranças de escola, os corpos marcados	89
3.2 Nas memórias discentes: imagens, traços e sentimentos sobre os antigos mestres.....	111
3.3 Condutas e práticas pedagógicas dos antigos mestres.....	135
4 LEMBRANÇAS DOS COLEGAS DE ESCOLA: A CONVIVÊNCIA, OS FATOS E OS AFETOS	160
4.1 Nas lembranças da escola, os adolescentes e jovens alunos: colegas	160
4.2 Entre os colegas: lembranças da convivência, dos fatos, dos afetos	165
5 A GUIA DE CONCLUSÃO	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
ANEXOS	207
ANEXO 1	207
ANEXO 2	209
ANEXO 3	211

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros contatos com a escola eu tive antes mesmo da idade escolar, porque minha mãe era professora na escolinha rural próxima da minha casa. Ela ensinava meu irmão mais velho a ler em casa. Ele tinha 6 anos e eu 5. Os livros sempre me fascinaram e um dia eu descobri que podia ler coisas que os adultos escreviam. [...] Minha tia dizia para esperar minha vez, eu fui aprendendo, mas não contei a ela. Aos 7 anos, fui matriculada na escola regular naquela época, já que não havia “pré-escolar” na roça. A professora era da cidade e ia a pé os 6 quilômetros. Como já estava em final de carreira, passava o dia sentada devido às pernas inchadas, cheias de varizes.

Eu passava a matéria no quadro e depois sentava e copiava no caderno. No final do ano ela me deu um vestido de renda cor de rosa e um sabonete da marca “Carnaval”. Eu guardei um bom tempo e lembro-me da cor verde, da embalagem e até do cheiro. Eu adorava a professora D. Lourdes Chagas. Não gostei da professora Irene. Ela fazia unhas na sala de aula e confeccionava murais e cartazes para impressionar a supervisora ou a inspetora quando viessem visitar a escola. De resto, não me lembro dela explicando nada ou sendo carinhosa. Era só ganhar tempo de serviço para ir dar aulas na cidade. Voltei para a 1ª série.

Em 1973 minha mãe deu aula para mim. Era uma classe multisseriada de 2ª e 3ª série e outro para a 3ª. Meus colegas tinham raiva e quando eu tirava total nas provas diziam que minha mãe me mostrou a prova. Era injusto, já que mamãe nem me dizia a nota antes dos demais. Ver a prova seria absurdo!

Na 3ª série, a professora D. Çãozinha puxava o meu saco, nem disfarçava! Hoje eu entendo que ter uma aluna que cumpre tudo, lê todos os livros da Biblioteca (eram poucos, na verdade) e ainda vai buscá-la em casa com flores na mão, é mesmo para encher o coração de alegria.

Nas férias de julho, o dever era completar um diário num caderninho pequeno onde tínhamos que registrar a nossa rotina, os nossos sentimentos e nossas vivências e impressões. Eu adorei fazer, mas para a maioria da classe foi uma tortura!

O castigo que ela dava era copiar o hino nacional. Um castigo menos duro do que as varadas de minha mãe. Eu nunca fui castigada nem por uma nem por outra.

Eu me lembro que o livro que eu mais gostava era “Proezas do Pato Bole” que tinha como ilustração um patinho amarelo de fraque e cartola. D. Çãozinha casou-se em julho e na 1ª visita à sua casa nova levei um bibelô de louça igualzinho ao do Pato Bole. Ela ficou emocionada e colocou sobre a penteadeira. Há pouco tempo ele ainda estava lá.

O livro que menos gostei da biblioteca foi “Um rio turbulento” que retratava as aventuras de sertanejos, no ainda intocado Mato Grosso. Cansativo e chato, mas li até o final.

No final de 1973 havia apenas 3 alunas aprovadas na 3ª série: eu, Valdete e Vânia Brígida. Não formávamos nem meia classe e não teria 4ª série na Escola no próximo ano. Fui estudar na cidade.

Tive que morar de favor na casa de uma prima de mamãe. Era uma família pobre, mas não puderam dizer não, já que uma filha deles havia morado em

nossa casa para ajudar na escola onde mamãe trabalhava. Foi um período difícil: morar longe dos meus pais e da minha irmã, ser humilhada pelas colegas da cidade e pela caçula da casa onde morava. Meu irmão me buscava na 6ª feira (à cavalo) após a aula e meus pais me levavam no domingo.

Na escola, eu adorava as aulas da professora D. Luciana que tem a letra mais linda que eu já vi. Eu achava ótima a turma com 40 alunos, todos da 4ª série A. Ou seja, uma seleção dos melhores e eu estava entre eles. Não havia essa preocupação com auto-estima. Era bom aluno, turma A. Era fora da faixa etária ou aluno “mediano” Turma B. Isso porque aluno “fraco” não chegava à 4ª série. Desistia antes, depois de várias bombas.

O livro de Estudos Sociais chamava-se “PAISAGEM” e foi o 1º livro didático que comprei. Tinha um cheiro de livro novo e era MEU! Não precisava devolver. O livro de Português, comprei de 2ª mão. Não era a mesma coisa...

Foi o primeiro ano que desfilei na “PARADA DE 7 DE SETEMBRO”, com uniforme limpo e bem passadinho: blusa de tergal e saia com pregas e suspensório, meia ¾ branca e sapato “VULCABRÁS”, tipo colegial. Não pude vestir de “baliza” porque meu pai disse que não estava criando filha para mostrar o corpo em praça pública. A roupa das tais “balizas” era de bailarina. E o corpo a ser mostrado, no meu caso, era de uma garotinha baixinha, magra de dar pena! Só tinha sido escolhida pela habilidade para fazer piruetas e flexibilidade para contorcer-me, por pés na cabeça; apoiar as mãos nos calcanhares. Bons tempos!!!

No dia do professor dei á D. Lucinha um vidro de esmalte vermelho da colorama. A cor chamava-se Saci. Coitada! (6ª série – 1976). No ano seguinte, a escola passou por reforma e as turmas foram espalhadas por prédio da cidade: casarões antigos, o antigo cinema, o salão do clube. Minha turma estudava na copa da casa de um ex-prefeito. A 7ª série estudava na sala e a quinta-série estudava num dos quartos. Havia 1 só banheiro. Foi um ano muito louco: apertávamo-nos em carteiras duplas, na fila do filtro de barro, na fila do banheiro muito sujo. Lembro-me que uma professora de Português saiu de nossa turma 10 minutos antes da aula acabar porque ia dar aula num outro prédio e meus colegas fizeram bagunça batendo as carteiras e os pés no chão. O castigo que receberam foi escrever 500 vezes: não devo desobedecer minha professora. Um colega, o Geraldinho, foi escrevendo palavra por palavra e não percebeu que mudou a frase: não devo obedecer minha professora. Coitado! Sofreu horrores: teve que copiar mais 500 vezes.

Na 7ª série voltamos à escola reformada e a estrutura já era bem melhor! Nessa série aprendi Matemática porque a professora era ótima. Na 6ª eu havia perdido minha primeira média em Matemática: uma tristeza imensa para mim. EU ERA CAXIAS!

Nessa época defini a meta de ser professora de Português. Houve dois responsáveis diretos: o livro de Português e a Professora Marília recém-formada. Era responsável, dedicada, não admitia bagunça, mas não era brava. Eu me apaixonei por Clarice Lispector por causa de uma crônica chamada (no livro didático) “Uma tímida ousada”: me identifiquei de cara.

Falava de uma moça que pediu uma comida de nome complicado em sua 1ª viagem de navio e se viu obrigada a comer feijão branco sem temperos.

Na oitava série eu fiz amizade com os rapazes. Eles eram mais velhos do que eu e me encaravam como uma mascote, eu acho. Eu, ao contrário de minhas colegas, continuava menina, não havia ainda adquirido corpo de moça. Aos 14 anos pesava 32 kg. Pode-se imaginar o sofrimento que isso me causava. Para compensar, eu estudava muito e era sempre a 1ª da classe, o que atraía amigos para os trabalhos em grupo. Não ficava isolada! A formatura foi um acontecimento e tanto! Aconteceu na igreja e nossa turma foi a última a se formar pelo Ginásio São Sebastião. Havia chegado e meus irmãos mais novos não precisaram pagar o ensino fundamental.

Na 7ª série eu havia conseguido uma bolsa do MEC cobrindo 50% da mensalidade, mesmo assim era caro para a minha família pagar. Abríamos mão de quase tudo em função do estudo. Uma convicção de todos lá em casa era que a escola era o único caminho possível para buscarmos uma vida melhor ou o melhor para a vida.

Da 6ª série até a 8ª série eu ia a pé da minha casa até a cidade. Saía de casa com meus irmãos às 15 horas e caminhávamos 6 km debaixo de sol e poeira ou chuva e barro. Chegávamos suados, sujos, molhados. Muitas vezes torcíamos a meia e calçávamos de novo, porque não podíamos entrar com uniforme incompleto ou sem a carteirinha escolar. Às 22h30min íamos para casa de carona, numa caminhonete ou jipe dos fazendeiros vizinhos. Ajudávamos na gasolina. Estudei de 5ª à 8ª série sempre à noite.

Este expressivo relato escrito da professora Penha sinaliza a temática de nosso estudo. Ilustra, de forma clara e sensível, a discussão que propomos neste trabalho de tese, em suas várias nuances: as lembranças de atuais professores e professoras de seus tempos de escola, quando eram crianças, adolescentes e jovens alunos.

No relato estão as lembranças da professora Penha de seu tempo de escola que, certamente poderá ser compartilhado por inúmeros de seus colegas compartilham, certamente. Nele estão suas reminiscências de professora sobre seus percursos e viveres escolares, sobre seus mestres e colegas do passado, que retornaram em sua narrativa, voltando à sua companhia, pois estão em sua memória. Ali ficaram gravados, grafados, guardados, interpelando sua docência nos dias de hoje. As recordações vão sendo reiteradas, alteradas, completadas ou mesmo questionadas no ofício docente no presente, quando Penha se vê em outra condição, em um outro lugar. Ela, como milhares de outros professores, entre eles nossos sujeitos de pesquisa, nossos entrevistados, se deslocaram do lugar de alunos para o de professores. Como também se deslocaram nas idades da vida: de crianças e jovens passaram a adultos, mesmo que

tenham ainda consigo, “*um menino, um moleque, morando sempre no seu coração*”, como nos diz os versos da canção¹.

No dia a dia da sala de aula, os docentes têm diante de si, crianças, adolescentes e jovens educandos, tal como se estivessem refletidos num espelho que projeta o que eles foram, em seus tempos idos de alunos. Longos e inúmeros dias, meses e anos, em que, contrariamente ao que hoje lhes passa, estavam eles e elas, hoje professores, no lugar daquelas crianças e jovens alunos dos tempos de agora. Este fato sustenta o suposto de que, no caso dos profissionais professores, a memória de escola é um componente fundamental em seus processos de socialização profissional e construção identitária, constituindo modos de ser, de viver, de sentir, de pensar e de exercer a docência.

Neste e naquele professor de hoje, encontraremos, por certo, um pouco mais ou um pouco menos dos seus antigos mestres. Nesta e naquela professora de hoje encontraremos um pouco mais ou um pouco menos seus mestres do passado: a D. Maria de Lourdes, a D. Çãozinha, a D. Lucinha, de que Penha se recorda. Como também estão em sua memória, e por isso aparecem em sua narrativa, a Valdete, a Brígida, a Vânia, suas colegas. Nela também estão lembranças da arquitetura e mobiliário das escolas do campo e da cidade, seus rituais, seus objetos, sua precariedade física. Em seus relatos, estão os tempos e espaços escolares, o currículo, os corpos e as gestualidades inscritos na organização da escola, com suas especificidades: da seriação às turmas multisseriadas; dos uniformes à biblioteca, das classificações e rótulos atribuídos aos alunos. Ali estão, também, a obediência e a recusa, as normas, os castigos, os afagos e os afetos.

Na condição docente e no labor dos professores, assim como na educação e na escola em geral, a problemática da memória é particularmente importante. Senão por outras razões, ousamos afirmar que a onipresença das lembranças do que foi vivido, experienciado, compartilhado é constitutiva das identidades dos professores do presente. Tiveram diante de si, anos a fio, a pessoa de seus antigos mestres, quando conheceram seu trabalho e suas labutas. Com eles, nas cenas e cenários do cotidiano escolar, foram aprendendo e reaprendendo como vive, como trabalha, como é feito, de que é feito, o que faz e o que não faz de alguém um professor, uma professora. Seus modos de exercer, de sentir e pensar a

¹ Estamos nos referindo à canção “Bola de meia, bola de gude”, de Milton Nascimento. Mais especificamente ao verso: “*Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração. Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão*”.

docência são atravessados pelo que viveram como alunos, pelas imagens de seus professores do passado, pelas escolas onde estiveram, estando nas lembranças que deixaram.

Sendo assim, a pesquisa investigou os elementos para a compreensão de algumas questões: como a memória escolar perpassa a vida presente de um professor? Como os antigos professores dos docentes de hoje ficaram em suas lembranças, do quê se lembram sobre eles? Que lembranças trazem dos seus colegas?

Trabalhamos com a memória escolar de quatro grupos de professores em efetivo exercício, que narraram suas lembranças de escola, relacionadas em grande parte, à sua convivência e seus viveres junto de seus antigos mestres e de seus colegas de sala e de escola. As lembranças nos permitiram percorrer, na companhia destes narradores, alguns de seus caminhos pelos tempos e espaços escolares, de seus primeiros anos estudantis até a conclusão do Ensino Médio.

O objeto do trabalho tem origem, primeiramente, em conversas informais com professores e professoras. Posteriormente, numa revisão da literatura sobre a condição docente constatamos certo silêncio quanto às memórias de escola destes profissionais. Deste ponto de partida, formulamos a questão central da investigação, qual seja, quais são as lembranças que os atuais professores têm de seus antigos mestres e de seus colegas de sala e de escola, e conseqüentemente, de suas vivências escolares as mais diversas, tais como: suas relações com antigos professores; o estudante que cada um foi; as relações com a escola e seus rituais; as amizades e o coleguismo; as dificuldades e aprendizagens quando foram alunos dos primeiros anos de escola ao Ensino Médio; a presença da família.

Através desses elementos, fizemos um estudo acerca das imagens e valorações que os entrevistados atribuem aos seus antigos professores. As relações e condutas desses mestres com seus alunos, como também seus recursos, metodologias e objetos didático-pedagógicos e suas formas de desenvolver seu trabalho, suas aulas, ou seja, as maneiras pelas quais eles exercem a docência foi também considerada, entre outros aspectos.

1.1 A pesquisa: sujeitos e metodologia

O grupo investigado foi um conjunto de quatro gerações do magistério, perfazendo um total de 15 sujeitos, professores e professoras de escolas públicas da região metropolitana de Belo

Horizonte. A composição deste grupo de entrevistados inicia-se aos poucos, mediante alguns primeiros contatos e conversas iniciais com colegas. Escolhemos, posteriormente, manter o conjunto dos entrevistados dentro do perfil professores do Ensino Fundamental. Outros critérios de escolha dos sujeitos, além de seu interesse e disposição para participar da pesquisa, foram sexo e tempo de magistério. Contudo, apesar de haver alguns critérios de escolha, não houve qualquer preocupação de representatividade amostral ou estatística na seleção dos sujeitos.

Os 15 professores têm, portanto, distintos posicionamentos geracionais e de gênero estando divididos em quatro sub-grupos, sendo:

- 1- Três professores com 50, 54 e 60 anos de idade. Seus períodos de estudo no antigo primário e posterior primeiro grau e secundário e posterior segundo grau foram 1964-1984 / 1965-1976 / 1955-1965. Apenas um dos entrevistados, uma professora de 50 anos no período da pesquisa, teve uma interrupção em sua trajetória escolar por fatores diversos, entre eles: dificuldades financeiras; falta de opção de curso; início de trabalho na vida. Observa-se que neste período a sociedade brasileira está sob a ditadura militar dos anos 60/80.
- 2- Seis sujeitos com 40, 42, 43, 44 e 45 anos de vida, cujos períodos de estudo anteriores ao terceiro grau foram, respectivamente: 1974-1982 ; 1973-1983 ; 1972-1982 ; 1969-1980; 1965-1976 e 1969-1982. Importante observar que é um período que coincide com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, sob o regime militar.
- 3- Quatro sujeitos com 33, 35, 37 e 39 anos de idade, cujos períodos escolares são respectivamente: 1982-1993; 1982-1993; 1980-1990 e 1976-1986. Período da transição democrática que antecede a nova constituição, de 1988.
- 4- Dois sujeitos com idades de 29 anos cujos anos de escolarização foram respectivamente, 1986-1997 e 1987-1998, se inserem num momento de reordenamento estrutural da educação brasileira, cujos marcos fundamentais estavam sendo reestabelecidos.

Apresentamos abaixo os sujeitos do ponto de vista da geração, gênero, pertencimento étnico-racial, formação acadêmica, religião, entre outros elementos. Essa apresentação nos permite aproximar dos docentes no presente de suas existências, o que é importante uma vez que é do tempo presente que cada sujeito narra suas lembranças escolares.

Substituímos os nomes reais por fictícios, conforme combinado com os professores entrevistados e orientações do Comitê de Ética da UFMG, para a garantia do anonimato e o sigilo das informações, assegurando o uso das mesmas somente com fins científicos (Anexo II).

Os professores e professoras investigados tiveram trajetórias escolares singulares, mas com aspectos em comum, como podemos observar nos quatro grupos geracionais. Destaca-se, ainda, que o levantamento de campo e a coleta de informações foram realizados no período compreendido entre os anos de 2007 e 2008, quando encontramos os professores seja informalmente, para combinarmos os horários e locais das entrevistas, seja no momento de sua realização:

Primeiro grupo – entre 50 a 60 anos de vida

Rosa. 54 anos, professora de Geografia. Considera-se negra e cristã, sua mãe é “do lar” e o pai, técnico químico. Estudou de 1965 a 1976, ano em que termina o ensino médio. Tem 18 anos de docência, sendo que na escola atual tem 10 anos de trabalho. É professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Entrevista concedida na escola onde trabalha nos dias 12.12.2007 e 17.12.2007.

Maria Helisa. Graduada em Pedagogia e especializada em Psicopedagogia. Considera-se mestiça, é filha de pai lavrador e mãe doméstica. Tem 50 anos de idade, 25 anos de docência, sendo 22 deles na escola onde trabalha atualmente. É professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Estudou de 1964 a 1984, ano em que termina o ensino médio. Leciona atualmente Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Já trabalhou com a modalidade de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos na fase introdutória de 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental. Entrevista concedida na escola onde trabalha no dia 10.12.2007.

Tobias. Graduado em Matemática, Física e Ciências, tem 60 anos e 34 anos de magistério. Considera-se branco e católico. Filho de pai servente de pedreiro e mãe doméstica. Estudou de 1955 a 1968, ano em que termina o ensino médio. Especializou-se em Gestão Ambiental. Nos últimos anos até 2007, completou 30 anos de trabalho em uma escola municipal onde se aposentou. Em outras duas escolas

estaduais ele tem quatro anos e 27 anos de magistério em cada uma. Atualmente é professor de Ciências para a 8ª série e Biologia para turmas de segundo ano do Ensino Médio. Participou de alguns cursos de formação, citando apenas o que se lembrou “*Fazer acontecer*” promovido pela empresa Vallorec Mannesmann. É professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Entrevistas concedidas nos dias 06.11.2007 e 06.12.2007.

Segundo grupo – entre 40 e 45 anos de vida

Reinold. Católico, 44 anos de idade, mãe do lar e pai vigia. Estudou de 1972 a 1982, ano em que termina o ensino médio. Formado em Letras, Mestre em Estudos Lingüísticos pela UFMG, tem 18 anos de magistério. Já lecionou Geografia e Língua portuguesa. Atualmente trabalha no ensino fundamental e superior. É professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Entrevistas concedidas na escola onde trabalha nos dias 16.12.2007 e 05.12.2007.

Penha. Tem 43 anos e considera-se branca. Estudou de 1972 a 1982, ano em que termina o ensino médio. Formada em Letras. É professora há 16 anos em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. É professora do 2º e 3º ciclo e de 1ª à 4ª séries. Tem 25 anos de docência. Mora em Contagem (Região Metropolitana de Belo Horizonte). É professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Optamos por solicitar à professora que escrevesse sobre sua história escolar. Nos foi entregue um caderno com seu texto narrativo no dia 04.04.2008.

Esmeralda. Tem 42 anos, considera-se branca e católica. Seu pai é industrial (aposentado) e a mãe é do lar.. Estudou de 1973 a 1983, ano em que termina o ensino médio. Há 18 anos é professora. É graduada em Estudos Sociais com especialização em Geografia. Fez pós-graduação em Teoria do Ensino Superior. Já lecionou Geografia e História. É professora da Rede Municipal de Ensino de Betim. Participou de suas entrevistas, uma coletiva no dia 19 de junho em uma escola municipal de Betim, e outra individual em sua casa no dia 24 de julho de 2008.

Vanilda. Tem 45 anos, considera-se alguém com um “um pouco de cada” raça. É católica. O pai é mestre de obras e a mãe é passadeira. Estudou de 1969 a 1989, ano que termina o ensino médio. É graduada em Educação Artística, com especialização

em Arte Musical e pós-graduada em Arte Educação. Há 19 anos é professora. Atualmente leciona Artes no 3º ciclo e na Educação de Jovens e Adultos. É professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Participou de suas entrevistas, uma coletiva no dia 19 de junho em uma escola municipal de Betim, e outra individual em sua casa no dia 08 de julho de 2008.

Laerte. Graduado em Matemática em 1990. Tem 40 anos, considera-se branco. É católico e leciona há 15 anos no ensino fundamental. Atualmente é professor da Rede Municipal de Ensino de Betim. Estudou de 1979 a 1990 em escola pública na cidade de Piunhi (Minas Gerais). Entrevista concedida em sua casa no dia 17 de agosto de 2008.

Franco. Graduado em Matemática, tem 45 anos, considera-se branco. É católico e leciona a 15 anos no ensino fundamental. É professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A entrevista foi concedida em sua escola no horário de trabalho em 20 de agosto de 2008. É natural de Moema, cidade do interior de Minas Gerais.

Terceiro grupo – entre 33 a 39 anos de vida

Gilberta. Casada. Tem 37 anos de idade. Considera-se de cor parda e seu pai é comerciante. Estudou de 1977 a 1987, ano em que termina o ensino médio. Tem oito anos de docência, sendo seis deles na escola onde trabalha atualmente, onde é professora de Língua Portuguesa para sete turmas de alunos. Já participou de vários cursos, entre eles um sobre “Juventude e Escola”, promovido pela FAE-UFMG. É professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Entrevista concedida na escola onde trabalha, no dia 16 de novembro de 2007.

Helena. Graduada em Letras, Português-Inglês, tem pós-graduação em Língua Portuguesa – Leitura e Produção de Texto. Tem 39 anos e se considera parda. É católica e o pai aposentado da RFFSA (Rede Ferroviária Federal S.A.). A mãe é pensionista. Estudou de 1974 a 1986, ano em que termina o ensino médio. Há 10 anos é professora. Atualmente é professora do Ensino Fundamental. É professora da Rede Municipal de Ensino de Betim. Participou de suas entrevistas, uma coletiva no dia 19 de junho em uma escola municipal de Betim, e outra individual em sua casa no dia 09 de julho de 2008.

Lucas. Graduado em Matemática. Tem 35 anos, considera-se branco, é evangélico. Seu pai é industrial. Estudou de 1980 a 1990, ano em que termina o ensino médio. Há seis anos é professor de Matemática, já tendo lecionado Física. Atualmente trabalha no Ensino Fundamental. É professor da Rede Municipal de Ensino de Betim. Entrevista concedida em uma lanchonete, junto de seus filhos, dia de sábado, 02.05.2008.

Jairo. Professor graduado em Geografia. Tem 33 anos, católico, considera-se branco. Filho de pai ferroviário e mãe servente de escola. Estudou de 1982 a 1993, ano em que termina o ensino médio. É professor desde 1999. Há sete anos, trabalha no ensino médio em escola estadual e, há cinco anos, com ensino fundamental em uma escola municipal. É professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Entrevista concedida na escola onde trabalha, no dia 03.03.08.

Quarto grupo – 29 anos de vida

Gisa. Tem 29 anos e considera-se negra. Seu pai é técnico em segurança do trabalho e a mãe é tecelã. Estudou de 1986 a 1997, ano em que termina o ensino médio. Graduou-se como Educador Físico e cursou especialização em Treinamento Desportivo. Tem um ano e meio de docência, trabalha atualmente como professora de Educação Física no ensino fundamental e ensino médio, já tendo trabalhado com educação infantil. É professora da Rede Municipal de Ensino de Contagem. Entrevista concedida na escola onde trabalha, no dia 14.03.2008.

Lidia. Graduou-se em Matemática em 2002. Tem 29 anos, considera-se branca e católica. Estudou de 1987 a 1998, ano em que termina o ensino médio. Há 6 anos é professora do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Betim. Participou da entrevista coletiva no dia 19 de junho de 2008, em uma escola municipal de Betim, junto das professoras Vanilda, Esmeralda e Helena.

Em relação ao tempo de magistério, o grupo de entrevistados constituiu-se de professores no início de carreira (até cinco anos de profissão); professores com um tempo mediano (entre 05 e 15 anos de magistério), e outros com um tempo de carreira mais longa (acima de 15 anos, aproximando-se dos 30 anos de magistério). Buscamos também um equilíbrio de gênero para verificar possíveis diferenças em suas lembranças de mulheres e de homens. Consideramos

que geração (idades entre 29 e 60 anos) e gênero (nove mulheres e seis homens), são dimensões que têm maior possibilidade de evidenciar as marcas dos tempos históricos, sociais e econômicos, sem desconsiderar outras dimensões da docência, tais como áreas do conhecimento, entre outras que não foram priorizadas.

A escolha destes sujeitos está relacionada às primeiras indagações que emergiram de conversas cotidianas e informais com alguns colegas do ensino fundamental e médio, que aos poucos iam revelando um universo particular. Evocavam lembranças carregadas de histórias pessoais e também coletivas, sempre instigando o pesquisador a conhecer como se constituíam as relações sociais entre o sujeito que lembra e os contextos pelos quais passaram. Ou seja, a conhecer mais e mais o que estes sujeitos professores e professoras viveram com seus antigos mestres e antigos colegas, nas escolas que frequentaram em seus percursos de escolarização no período em que realizaram o que hoje se denomina Ensino Fundamental e Médio.

Uma vez escolhidos os sujeitos de pesquisa, iniciamos as entrevistas. Optamos pela técnica de entrevistas semi-estruturadas, individuais e gravadas. Quanto ao número de sujeitos a serem entrevistados, a estratégia de investigação tomou como referência o que Bogdan e Biklen (1994) caracterizam como um dado momento de saturação do levantamento empírico “[...] a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante”. Neste ponto, ainda segundo estes autores, “[...] o que se verifica é que atingiu um ponto em que a aquisição de informação nova é diminuta. O segredo está em descobrir esse ponto e parar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 96).

As entrevistas ocorreram nas casas e escolas dos professores, sempre nos horários de folga do trabalho. Fizemos também uma entrevista com um professor em uma lanchonete acompanhado de seus três filhos pequenos e outra em uma praça pública, sempre em horários e locais escolhidos pelos sujeitos. Iniciamos a realização das entrevistas no final de 2007 e as encerramos em julho de 2008.

O tempo médio para cada encontro foi de 60 minutos de conversa e gravação. Após a transcrição das entrevistas, nós as restituímos aos entrevistados, ocasião em que continuamos a conversa com alguns deles e algumas delas. Realizamos, ainda, uma entrevista coletiva, com quatro professoras, resultando deste momento, suas entrevistas individuais. Optamos, também, por solicitar que uma professora produzisse em forma de texto escrito o registro de

suas lembranças, o que resultou num caderno com sete folhas escritas à mão, frente e verso. Parte deste relato é o texto que abre esta introdução.

É preciso ressaltar que tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa pertencem ao mesmo domínio de práticas, à mesma profissão. Em virtude disso, pensamos, conforme Barros (2002), que não tivemos um mero encontro para um jogo de perguntas e respostas a serem registrados por uma máquina de gravar a voz. Ao contrário, pelo que observamos, conseguimos construir um vínculo recíproco de confiança e afinidades. Deve-se destacar, ainda, que, já nos momentos iniciais das primeiras entrevistas, pudemos perceber que aquelas lembranças não me eram estranhas, não estavam muito distantes de minhas próprias reminiscências. Isto me colocou numa postura de semelhante, de alguém que é próximo e favoreceu as condições nas quais as entrevistas se realizaram, permeadas por uma relação ética, cuidadosa e zelosa com aqueles sujeitos, colegas, e com o que nos foi sendo narrado por eles e elas.

Fomos, então, reiterando e compreendendo ainda mais que pesquisar a vida, saber seus meandros, segredos e intimidades exige muito cuidado na aproximação de cada sujeito. Aprendemos, também e ainda mais, que não é a partir de algumas poucas entrevistas rápidas que podemos chegar aos enredos e histórias vividas, mas a partir de um calmo e sincero encontro entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Paulatinamente fomos convidando cada professor, cada entrevistado, a compartilhar suas vidas lembradas. Iniciando as entrevistas, sempre procedemos a uma breve explicação acerca do objeto de investigação: as questões éticas implicadas na entrevista, o sigilo dos nomes e dos relatos, o compromisso de restituição das entrevistas transcritas e em áudio para conhecimento e confirmação do aceite de participação na pesquisa, podendo haver inserção de adendos e/ou refutações quanto ao que fora narrado.

Em suma, entrevistamos 15 sujeitos, sendo seis professores e nove professoras, perfazendo cerca de 20 horas de entrevistas gravadas que resultaram em 250 páginas de transcrição. A literatura, por sua vez, orienta quanto a cuidados e procedimentos para lidar com estas informações, ou melhor, com estes conteúdos e enredos de vida, desde sua coleta, ao armazenamento e organização para posterior sistematização, análise e formação de arquivos. De um modo geral, seguimos as sugestões de Mazzotti-Alves (1998) no sentido de que

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em

que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final. (MAZZOTTI-ALVES, 1998, p. 170)

Acompanhando o roteiro de entrevista, propusemos aos professores o preenchimento de uma ficha de identificação pessoal com informações que nos possibilitassem conhecê-los melhor, entre elas: idade, sexo, auto classificação étnico-racial, religião, ocupação do pai e da mãe, tempo de magistério, formação acadêmica e continuada, como também cursos de especialização, modalidades de ensino que trabalham atualmente (Anexo I).

Em alguns momentos e com alguns entrevistados, pedimos também que nos trouxessem, caso tivessem consigo, objetos que lembravam seus percursos escolares, seus professores, suas vidas de crianças e jovens alunos. Sendo assim, tivemos acesso a objetos como diários, boletins e históricos escolares, cadernetas de anotações, convites de formatura, faixas de premiações, entre outros.

A investigação ocorreu em dois momentos. Primeiramente foram realizadas entrevistas a partir de um pequeno conjunto de questões (Anexo III). Em seguida, após transcrição das fitas gravadas, houve um momento de restituição das entrevistas para cada entrevistado com dois objetivos: correções e aprofundamentos sobre questões ainda obscuras e também para a apresentação dos objetos que foram evocados pelos sujeitos da pesquisa como fontes de lembranças.

Por fim, cumprimos os procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP que aprovou os termos e encaminhamentos propostos para a investigação. Cabe ainda dizer que cada sujeito da pesquisa foi esclarecido sobre a proposta de pesquisa pelo pesquisador e recebeu uma cópia de seu respectivo projeto, além de cada um deles haver assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II).

A opção pela metodologia da História Oral conforme apresentada acima, remete-nos a Paul Thompson (1992). O autor chama atenção para a sua importância, sendo “[...] tão antiga quanto a própria história. Ela foi a primeira espécie de história.” (THOMPSON, 1992, p. 45). Portanto, a história oral é um recurso para a pesquisa, constitui-se de uma prática que existe

desde que o homem é homem, que é a do contar o vivido, de oralizar a experiência para o outro. Continuando essa prática, na história oral, usamos seus procedimentos para dar conta de nos aproximar de uma memória de quem foi estudante por uma vida toda e, evidentemente, relacionou-se, viu, compartilhou e aprendeu muito do que é ser professor/a e hoje é docente. Buscamos então, investigar esses sujeitos e suas memórias, os vestígios, as manifestações diversas, os rastros deixados por outrem e que estão presentes em cada um dos entrevistados.

De acordo com Alberti (2004), “[...] a história oral investiga a memória lá onde ela não é apenas significado, mas também acontecimento, ação” (ALBERTI, 2004, p. 36). Se a história dos humanos é construída por eles próprios como mostra Alberti, pensamos que é possível, então, encontrar sinais dessa auto-construção quando esses sujeitos relatam suas experiências imiscuidas em contingências, momentos de confluências e divergências, acontecimentos inacabados, visto que ainda estão vivos na memória; outros, abandonados, mas que podem vir à tona, em diálogos e conflitos cujas marcas ainda estão vivas.

Para Burgess “[...] a abordagem fundamental usada pelos sociólogos empenhados na recolha de materiais históricos é a história de vida, que inclui grande parte do material autobiográfico e apresentado nas próprias palavras do informante” (BURGESS, 2001, p. 138-139). O mesmo autor sugere ainda a história de vida tópica como estratégia metodológica, o que nos orientou no estudo de nosso objeto, que não se define como sendo um estudo de história de vida, porém, é desse campo, o material que nos ajuda a investigar as lembranças de professores sobre sua vida escolar.

Este autor observa três possibilidades dessa metodologia: a) autobiografia global que cobre as principais tendências da vida de um indivíduo; b) a autobiografia tópica, que seleciona um tema particular em torno do qual um indivíduo constrói uma história e; c) a autobiografia editada na qual o investigador seleciona, controla e elimina alguns temas. Burgess afirma que, nas três opções, a autobiografia dá às pessoas a oportunidade de falar de suas vidas e, neste caso, haverá transcrição dos relatos orais, podendo ainda ser solicitado aos sujeitos da pesquisa que escrevam sobre suas vidas, tal como fizemos com a professora Penha, que nos entregou o texto em epígrafe.

Ainda sobre essa mesma modalidade de trabalho de investigação, Minayo (2006) afirma que “[...] a história de vida tópica que dá ênfase a determinada etapa ou setor da vida pessoal ou de uma organização” (MINAYO, 2006, p. 160) compõe uma estratégia de trabalho de campo,

buscando revelar um aprofundamento em determinado aspecto da vida, que não contém toda a vida ou a sua íntegra, mas parte dela.

Retomando o aporte de Thompson (1992), a História Oral nos ajuda a investigar, acessar e compreender o passado a partir de memórias lembradas e narradas. A este respeito o autor destaca que

[...] não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e estudantes, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1992, p. 22)

Com as entrevistas narrativas, revelou-se um conjunto de lembranças evocadas pelos entrevistados sobre os professores que tiveram em diferentes escolas e em diferentes rituais escolares. Observamos que as lembranças se apresentam de forma não linear, desorganizadas do ponto de vista cronológico e espacial.

Mas o que é narrar? Quais as dimensões das vidas dos sujeitos as narrativas nos mostram? Elas podem nos ajudar a entender o que perdura e o que modifica nas trajetórias de vida? Que faz o recordador com o narrado? A pesquisa sobre as lembranças que os docentes possuem de suas experiências de discentes nos evidenciaram relações sociais diversas, individuais e coletivas e, sobretudo, as colocaram em confronto com o presente destes sujeitos da docência. São narrativas que permitem pensar sobre como eram as escolas e como o convívio com aqueles antigos professores e colegas de escola foi constituindo representações e imagens da escola, dos ofícios de professor e de aluno que reverberam na docência dos dias atuais.

Os docentes narram suas experiências na instituição escola, por onde caminharam e caminham hoje lembrando-se de que eles também foram alunos. São narradores de um tempo distante e, ao mesmo tempo, próximo, internalizado, mas tramado e interrogado no presente.

Tendo conosco as narrativas, o material empírico recolhido nas entrevistas, ressaltamos a dificuldade em estabelecer categorizações devido à natureza do que é narrado, da narrativa, das memórias narradas. Por isso, tentamos apreendê-las de um modo mais aberto, usando elementos da dita análise de conteúdo, como também na busca dos sentidos, na interpretação do narrado. Nessa tessitura, fomos apresentando fragmentos dos relatos, examinando, e

procurando entendê-los mediante nossas questões e propósitos do estudo. Neste esforço, estivemos sempre conscientes de que não esgotamos a riqueza do que foi narrado, do que foi trazido, no material coletado pode haver outras tantas elaborações, trabalhos, procuras e achados.

Para a categorização das entrevistas e estruturação da análise e do trabalho como um todo, tomamos os elementos constitutivos da memória tal como colocado por Pollak (1992), quais sejam, *os acontecimentos, as pessoas/personagens e os lugares*, pois eles estavam nitidamente presentes e entrelaçados nos relatos dos entrevistados e entrevistadas. Em suas narrativas estão entrelaçados estes três elementos da memória que, em nosso caso, nos remetem aos espaços escolares, (salas de aulas, pátios, bibliotecas); aos seus objetos (cadernos, lápis, livros, quadro e giz) e às suas respectivas divisões e hierarquias, ritualísticas e práticas.

Mediante estes referentes, agrupamos as lembranças em dois grandes vértices de análise. O primeiro refere-se às lembranças dos ex-professores – suas imagens, corpos, traços, condutas e os sentimentos que imprimiram nos atuais professores. O segundo refere-se às lembranças das relações, da convivência, do vivido entre os colegas de sala e de escola, qual seja, a memória dos docentes do presente sobre seus colegas estudantes do passado. Tais lembranças nos termos de Pollak (1992), remetem a situações vividas na escola, ao lugar. Este constitui o terceiro elemento da memória. Os acontecimentos havidos e vividos neste lugar envolveram, por sua vez, condutas, práticas pedagógicas e os rituais da escola, como também nos remeteram aos tempos e espaços escolares, às estruturas e dinâmicas escolares, em suas faces instituída e instituinte. Estas categorias balizaram a análise, mesmo sabendo que outros caminhos e escolhas seriam possíveis.

Outro aspecto que aparece de forma sutil no conjunto de lembranças e que extrapola os muros da escola é o das conjunturas históricas ou contextos sócio-históricos mais amplos nos quais as escolas e os viveres dos professores, então alunos, se inseriram. Há lembranças de parcela dos entrevistados referentes a este respeito, sobretudo dos que têm hoje 30 anos de magistério. Contudo, embora tenham eles se referido ao regime militar e à movimentação estudantil dos anos 60, 70, quando eram estudantes, são lembranças com certa opacidade, um tanto quanto apagadas. Caberia perguntar, são lembranças amareladas pelo o tempo?

Halbwachs (2004) salienta que as lembranças que ficam em cada pessoa referem-se àquilo que é vivido, compartilhado entre os membros dos seus grupos de pertencimento, e sempre,

tais memórias correspondem à memória da história oficial. O conteúdo das mesmas depende dos grupos com os quais partilhamos viveres e inserções sociais que se abrem ao vivido, ao tempo, à memória. No caso deste estudo, as características encontradas na totalidade das lembranças revelam universos coletivos num quadro social restrito às escolas pelas quais passaram os sujeitos entrevistados.

De um modo geral, as narrativas e evocações dos professores entrevistados, todos eles e elas em efetivo exercício no magistério, nos permitiram saber quais imagens, traços e sentimentos originaram-se das experiências que viveram no passado como sujeitos do ato educativo, naqueles seus idos tempos de escola quando eram alunos. São imagens, traços, sentimentos imbricados em tempos, rituais, condutas docentes e discentes, por entre objetos e materialidades, elementos da memória que nos aproximam de uma trama sócio-cultural que perpassou e de alguma forma ainda perpassa a vida dos que hoje são professores/as dentro das escolas.

As lembranças narradas apresentam-se matizadas de facetas e liames constitutivos de sujeitos sócio-culturais. Há um conjunto de evocações que explicitam que relações foram possíveis entre os sujeitos docentes e discentes, relações de proximidades e distâncias estabelecidas entre eles, impregnadas de afetividades, desafetos, amarguras, imagens amorosas e também sombrias, de sofrimento.

As evocações nos possibilitam, ainda, compreender como a escola e seus sujeitos se constituem, ultrapassando períodos e épocas, dizendo daquilo que se pereniza e do que nelas se modifica. Evidenciam, também, como aqueles professores, entrevistados e entrevistadas, foram se formando como docentes, já nos tempos em que foram alunos. Além disso, elas contêm aspectos relativos aos motivos e circunstâncias que os levaram ao magistério e indagações sobre o exercício da docência na atualidade.

Uma primeira leitura revelou que os quinze entrevistados foram estudantes sem interrupção na trajetória escolar, salvo algumas reprovações. Todos estudaram pelo menos dez anos, desde o Jardim de Infância até o Ensino Médio. São anos de encontro com o cotidiano escolar e, sobretudo, com os docentes. As narrativas das diferentes gerações permitiram perceber que muitas experiências são comuns entre eles. E que ultrapassam os tempos estanques das décadas. Permitem, ainda, observar como esses atuais professores se relacionavam com seus antigos mestres, como viviam cotidianamente a escola por entre seus colegas, aulas, salas, recreios e tudo o mais que constitui a cultura da escola, seus rituais, seus tempos e espaços.

Vimos, ainda, que os sujeitos da pesquisa evocam suas lembranças relacionadas às suas condições de vida, numa espacialidade e numa temporalidade marcadas por possibilidades e limites socioculturais e históricos, pelas condições sociais e econômicas que derivam dos posicionamentos de seus grupos familiares na estrutura social de classes e na hierarquia étnico-racial brasileira. A este respeito, alguns se lembraram das dificuldades para a compra do material escolar, do uniforme, para estar na escola, havendo inclusive os que tiveram que estudar à noite, como Penha nos dizia em seu relato apresentado no início desta Introdução. Como também se lembraram de condutas e situações de discriminação que viveram na escola como alunos.

Várias lembranças remeteram a uma situação em que o estudante não tinha voz. Outras sempre remetiam a uma experiência de uma coletividade: dos alunos, dos professores daquelas escolas, dos grupos familiares, situações e processos nos quais identidades coletivas e individuais foram se configurando. Como nos diz Halbwachs (2004), lembramos daquilo que vivemos em grupo, e é assim que o professor narra, sempre remetendo a um grupo. São evocações que mostram um lugar social e a um senso comum dentro da escola.

As lembranças não estão arrumadas à espera do presente, ou melhor, elas não são organizadas em seções relacionadas a cada passo dado ou experiência vivida pelos humanos. Dessa forma, em uma única narrativa dos professores, evidencia-se um conjunto de tramas em que os espaços, tempos e relações sociais se tocam, se mesclam. Nesse entrelaçamento, os vários sujeitos sociais da escola se apresentam, inclusive suas famílias.

Bosi, em diálogo com Halbwachs, elucida a natureza das lembranças ao salientar que “[...] a memória se enraíza no concreto, no espaço, nos gestos, imagens e objetos” (BOSI, 2003, p. 16). As lembranças dos professores trazem todos esses elementos. Elas auxiliam a entender as experiências e as relações que os mesmos viveram nas escolas por onde passaram, na condição de estudantes, com seus colegas de classe e antigos professores. Esses viveres que eles e elas trazem consigo e os retomam no tempo presente constituem assim uma tessitura de espaços, gestos, objetos, imagens, valores, entre outras dimensões. Trata-se, sobretudo, de um tecido que provoca e convoca os docentes a lembrar e articular o passado e o agora de cada dia de trabalho.

Os antigos professores ainda fazem companhia aos professores que são no presente. Entram em suas salas de aulas, nas atividades, estão nas tramas das relações entre docente e discente. Podemos dizer que há, dentro das escolas, junto ao grupo dos professores, um mosaico de

relações no presente, diante de seus estudantes, da escola, dos rituais e, nesse mesmo mosaico, outros, de memórias tecidas com sutilezas, quase imperceptíveis, entretanto, também ainda presentes.

Halbwachs (2004) nos instiga a refletir sobre as lembranças ligadas às relações sociais, pois é aí que o homem se faz diariamente. O homem vê a si mesmo em pequenos momentos, em pequenas recordações, encontra-se consigo em seus próprios percursos, como num porvir entrelaçado entre passado e presente, mirando-se em um futuro incompleto, podendo, ainda, a partir dessa condição inacabada, conduzir-se a pensar num exercício renovado de si. O exercício coletivo do grupo de professores, o exercício da docência dentro de uma escola, envolve memórias – espaciais, temporais, de objetos, personagens e relações sociais, que perenizam a docência de ontem e de hoje.

Bosi (2003; 1994) e Halbwachs (2004) tratam das lembranças como sendo reveladoras de processos em que cada sujeito, por meio da narrativa, elucida momentos em que a formação do homem engendra-se. O mesmo pode ser dito quanto aos processos de construção identitária e de socialização profissional dos professores. Eles são não somente o que aqui está, mas o que com eles se passou, o que viveram em tempos outros, grafado na memória.

O exercício do lembrar, partindo do presente e a ele retornando, nos mostra parcelas das experiências ainda vivas. E, como diz Benjamim (1994), carregadas de uma força germinativa, nas quais cada narrador esteve envolvido. Nas quais cada narrador vai forjando suas identidades individuais e coletivas. No caso de nossos sujeitos entrevistados, identidades de um grupo específico, de professores, de docentes.

As reflexões de Halbwachs (2004) também nos ajudam a adentrar, a ler e compreender a memória individual, as lembranças individuais de cada um e cada uma de nossos entrevistados/as. Nas memórias, há camadas, há lembranças compartilhadas e não compartilhadas, próprias, específicas de cada sujeito, que não foram divididas com outros sujeitos, ainda que sejam eles de um mesmo grupo ou coletivo. A este respeito, Halbwachs (2004) destaca

Em compensação, nós nos lembraremos daquilo que experimentávamos então com o desconhecimento dos demais, como se essa espécie de lembrança houvesse marcado mais profundamente sua impressão em nossa memória porque não tinha relação senão conosco. Assim, nesse caso, de um lado, os depoimentos dos outros serão impotentes para reconstruir nossa lembrança apagada; de outro, nós nos

lembraremos, em aparência, sem o apoio dos demais, de impressões que não comunicamos a ninguém.

[...] não será verdade que o que nos comove, quando evocamos essa impressão, é o que, nela, não se explica por nossas relações com tal ou qual grupo, o que sobressai em seu pensamento e sua experiência?

No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mas freqüentemente em contato com ele. (HALBWACHS, 2004, p. 34-30)

Esta formulação de Halbwachs serviu de referência para este estudo em dois sentidos. De um lado, sugerindo a opção pelas entrevistas individuais, mesmo que os professores e a docência se refiram a um grupo profissional e mesmo sendo a memória uma construção coletiva. De outro, porque em seus relatos e na análise dos mesmos, foi importante considerar não somente o que foi recorrente, o que foi comum a um relato de um professor e outro, mas também o que houve de singular. Conforme o autor, aquilo que cada um deles se lembrava com o desconhecimento dos demais, porque tinha relação somente consigo.

Encontram-se, ainda, nas recordações dos professores, experiências ainda não reveladas. Dentre elas, lembranças que os comoveram ou aos grupos de estudantes aos quais pertenceram. Nelas está a memória de escola, perpassada pelas relações com seus professores/as e colegas nos seus tempos idos de alunos, contendo um pouco de segredo, nos recônditos de cada sujeito. Experiências que se sedimentaram, que se assentaram na vida dos sujeitos como se eles próprios fossem cadinhos em que coisas se misturam assim, misturadas, fundidas, acompanham-nos no presente.

As narrativas dos entrevistados nos conduzem também a pensar, conforme Moita (1995), que o trabalho com narrativas “[...] põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 1995, p. 113).

Ainda quanto às narrativas, elas possuem uma estrutura tridimensional em que presente, passado e futuro estão imbricados. Uma estrutura na qual estão presentes histórias e percursos individuais, microssociais e estruturas e condicionantes macrossociais. A este respeito Abrahão (2004) afirma que a narrativa do sujeito “[...] está vinculada tanto ao momento da enunciação, como ao momento do enunciado” (ABRAHÃO, 2004, p. 208). E deve-se considerar, ainda, prossegue o autor, que se trata de uma “narrativa de um sujeito que se

constrói desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social em que está inserido” (ABRAHÃO, 2004, p. 209).

Há uma quebra da linearidade do espaço e tempo nas trajetórias de cada entrevistado no ato de lembrar. Identificamos um jogo, uma trama entre evocações que trazem um traço do passado, da voz do passado viva, assemelhando o recordador ao menino e ou menina que fala do professor adulto do presente. Ali está uma consideração e interpretação do professor, hoje adulto, sobre as suas experiências de menino, então aluno, experiências que ele compara com o que ele vive e com o que se passa no tempo presente. Assim, mais uma vez, recorramos a Abrahão (2004). O autor chama atenção para o fato de que

Neste ato de reinterpretação constante dos fatos do outrora no presente que narrador e ouvinte vão tecendo os fios da narrativa como memória compartilhada [...], ou seja, o ouvinte reinterpreta os fatos narrados e, nesse processo de reinterpretação, traços do conto original permanecem enquanto outros são recriados (ABRAHÃO, 2004, p. 211)

Ainda sobre a narrativa, tal como se passou em nossas entrevistas, Bosi apoiando-se em Simmel observa:

Veremos que a mobilidade espacial tem relação com a afetiva, e que há defasagens entre a ordenação interna do relato e a seqüência de acontecimentos. E há passagens borradas de difícil restauração. Mas, em geral, uma intenção configura a narrativa, orienta seu fluir dinâmico. Ela pode ser vista como um todo antes de ser segmentada pelo analista. Porque o sujeito aspira constantemente à totalidade, à plenitude de sua pessoa e sua história, mas a sociedade absorve do indivíduo somente aquele tanto que pode ser integrado no funcionamento social. (SIMMEL, 1908 *apud* BOSI, 2004, p. 63)

As narrativas dos professores sobre seus percursos escolares nos possibilitam encontrar um conjunto complexo de experiências individuais e coletivas. Partindo do presente rumo ao passado, eles conduzem-nos com suas evocações. Somos convidados a entrar e participar do dia a dia de suas escolas, a entrar nas salas de aula, a conhecer seus antigos mestres e colegas de turma. Brincamos com eles e compartilhamos suas histórias de constrangimentos, vividos em torno de algum preconceito, castigo ou repreensão por parte de alguns professores.

Tratando-se de memória e narrativa, o esquecimento também deve ser considerado. Ele está presente, por omissão, na complexidade das narrativas, que junto com as lembranças espaciais, temporais, valores, dúvidas, indignações, descobertas, relações sociais entre docentes, discentes, família, entre outros elementos - compõe a memória de nossos

entrevistados. O esquecimento se apresenta no narrado, é parte da trama da memória e de certa forma, contribui para entendermos um pouco mais sobre as relações experimentadas pelo narrador. Nossa pesquisa privilegia as lembranças, não deixando de considerar, contudo, que a memória é seletiva e que o esquecimento também deve ser considerado. Esquecimentos também contribuem para a compreensão de quem são, como vivem, como se auto-interpretam e como se constituem as narrativas e os narradores.

Concluindo estas páginas introdutórias, o trabalho está estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro deles a Introdução e o último, as Considerações Finais.

Quanto aos demais capítulos, o segundo intitulado “Da memória da experiência: uma aproximação teórico-conceitual” apresenta o objeto de estudo e as bases teóricas que o constituem.

O terceiro capítulo, denominado “Lembranças de professores sobre seus antigos mestres” contém três seções, destinadas à discussão das lembranças dos professores investigados sobre seus antigos mestres. Essa discussão foi estruturada em três vértices, cada um deles correspondendo a uma seção do capítulo, quais sejam: 1ª Nas lembranças de escola, os corpos marcados; 2ª Nas memórias discentes imagens, traços e sentimentos sobre os antigos mestres e 3ª Condutas e práticas pedagógicas dos antigos mestres.

O quarto capítulo intitula-se “Lembranças dos colegas de escola: a convivência, os fatos e os afetos”, subdivididos em dois pontos: lembranças da escola, os adolescentes e jovens alunos: colegas, e, de suas convivências feitas de relações sociais de afetuosas, de desafetos e conflitos. São vivências narradas entre meninos, meninas e jovens estudantes dentro de suas escolas.

Nas Considerações finais, procuramos apresentar algumas formulações indicativas sobre as memórias vivas presentes e formadoras da docência.

2 DA MEMÓRIA DA EXPERIÊNCIA: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

Memórias docentes é o nosso campo temático de pesquisa. E, desde o primeiro momento do estudo, nos deparamos com outras palavras que fazem fronteira com o termo memória tais como: lembrança, recordação, reminiscência, entre outras.

O verbete Memória no *Dicionário Aurélio Buarque de Holanda* (2004, p.1309), apresenta um conjunto grande de significados, da memória humana às memórias de computadores e de monumentos públicos e históricos além de um conjunto extenso de lugares e denominações para suas aplicações, por exemplo, em documentos pessoais, políticos, históricos e ainda em máquinas modernas.

A memória será investigada considerando os seguintes significados: 1. Faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente; 2. Lembrança, reminiscência, recordação; 4. Relação, relato, narração; 5. Vestígio, lembrança, sinal e, 6. Aquilo que serve de lembrança.

O verbete lembrança, como sinônimo de memória tem as seguintes acepções: 1. ato ou efeito de lembrar (-se); lembramento. 2. coisa que se apresenta em um dado momento na memória. 3. coisa própria para ajudar a memória; lembrete. 4. reminiscência. 5. alvitre, inspiração, idéia. 6. presente.

Segundo a consulta ao referido dicionário de língua portuguesa, investigamos as palavras que acompanham memória no dicionário de etimologia, buscando dar maior amplitude às nossas possibilidades de interpretação. Assim, no *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* encontram-se as seguintes acepções para a palavra memória: “lembrança, reminiscência”. Do lat. Memória, de *memoris*, “que se lembra”, “que deve ser lembrado” (CUNHA, 1986, p.512).

Interessa-nos interrogar, ainda, o termo recordação. Ele advém de “cor”, ou melhor, “de cor”, sendo encontrado o seguinte significado “por ter sido o coração entendido não só como a sede dos sentimentos, mas também como sede da inteligência, do saber”, bem como o sentido de “reter na memória”, oriundo da aglutinação da locução de mais cor com o sufixo verbal AR, decorAÇÃO.

No dicionário de filosofia, organizado por José Ferrater Mora (1958, p. 888), encontramos “la memoria sería la facultad de recordar sensible, la retención de las impresionés de las percepcionés”. E mais, “[...] la recuerdo – ato espiritual, es decir, el acto por médio del cual el alma vê em lo sensible lo inteligible de acuerdo com los modelos o arquetipos contemplados cuando estaba desprendida de las cadenas y del sepulcro del cuerpo” (MORA, 1958, p.888).

Os significados encontrados em cada verbete permitem uma introdução ao assunto, entretanto, contribuem pouco para uma investigação que busque analisar de forma reflexiva e profunda as relações humanas em sociedade e suas lembranças. Numa acepção mais ampla, Maurice Halbwachs (2004) nos conduz a entender a memória como constituída pelas dimensões sociais, históricas e culturais. Esse autor puxa para fora do homem, para fora do corpo, o campo de trama e constituição das lembranças de cada homem. Já Henry Bergson (1959), por exemplo, trata a memória como pertencente e resultante de um conjunto de operações internas ao corpo, fora de relação com o social.

Maurice Halbwachs, teórico francês, analisa os quadros sociais que engendram as memórias humanas, e sua natureza coletiva e individual. É principalmente por meio desta construção teórica que investigamos as narrativas dos professores e professoras. Os quadros sociais se constituem e perenizam-se através de um conjunto de ordenamentos feitos de idéias, valores e experiências formadoras das memórias dos homens. Assim, diferentes grupos sociais influenciam as interpretações comuns e singulares, em suas restaurações do passado. Halbwachs (1994, p. VII) afirma que “*os quadros coletivos da memória não seriam apenas o resultado, a soma, a combinação das lembranças individuais de muitos membros de uma mesma sociedade*”². Encontramos tais as tramas sociais que sustentam tais quadros nas narrativas docentes sobre suas experiências estudantis ao longo de suas vidas.

² Do original: « (...) *les cadres collectifs de la mémoire ne seraient que le résultat, la somme, la combinaison des souvenirs individuels de beaucoup de membres d’une même société* ». in: Les cadres sociaux de la mémoire.

2.1 Natureza e elementos da memória e das lembranças

2.1.1 Memórias: das fáceis e difíceis à terceira margem das lembranças

Na esteira de Halbwachs deve-se considerar dois tipos de lembranças. Um primeiro tipo refere-se àquelas que são evocadas de maneira fácil, consideradas comuns ao nosso dia a dia, do que nos é familiar, do que é de nosso grupo mais próximo. Referem-se a idéias que representamos, compostas de elementos tão pessoais e particulares quanto o quisermos e estão mais disponíveis para serem evocadas, pois são relacionadas aos fatos da vida quotidiana e a nosso entorno. Elas podem ser mais ou menos presentes se permanecem nos agrupamentos aos quais pertencemos ou nos ambientes que freqüentamos.

Um segundo tipo é de uma lembrança do que não é fácil de evocar, pois segundo o autor, essas não pertencem aos outros, mas a cada sujeito particular, restringindo-se a uma experiência que outros não podem conhecer.

As lembranças dos professores que analisamos aqui se referem a suas experiências escolares, dos grupos estudantis dos quais fizeram parte, e, de suas relações com antigos docentes. Diferentemente de outros narradores, os professores narram histórias que vivenciaram em outras épocas de numa instituição na qual, atualmente, trabalham. Halbwachs vê as articulações entre as memórias individuais e coletivas, e explora as tessituras das mesmas, numa confrontação e implicação permanente, com um passado que ainda não foi porque secularizado no espaço-tempo das instituições sociais.

Mas, ainda assim, há algo no funcionamento das memórias que escapa a esta simples classificação entre fáceis e difíceis de serem lembradas. Elas parecem emergir conforme portam em si afetos e desafetos, não permitindo-nos relacioná-las estritamente ao primeiro e segundo tipo de memória tratadas pelo autor.

Pensamos que essa condição evidencia-se no *corpus* de nossa pesquisa. Como veremos, esse *corpus* revela lembranças que são tanto públicas ou coletivas e pertencentes à forma, à cultura e à história das relações entre docentes e discentes. Podem ainda ser secretas, reservadas e, em alguns momentos, de difíceis reflexões por parte de nossos entrevistados dependendo da carga afetiva que portam.

Pudemos assim encontrar nas tramas narrativas as histórias pelas quais os sujeitos formaram, bem como mostrar as emoções presentes nas experiências por eles compartilhadas: afetos, desafetos, reflexões cotidianas, descobertas e conquistas.

Os afetos, a nosso ver, compõem substância que agrega os homens uns aos outros, e os acompanha no decurso de suas histórias. Assim, discorreremos sobre a relação entre memória, experiências, afetos e emoções na constituição de uma memória comum aos agrupamentos docentes.

Os professores que escutamos, a nosso entender, compõem um dentre muitos agrupamentos sociais, que por meio de suas relações constituem suas emoções. Em texto de 2004, Laurent Fleury comenta a originalidade de Halbwachs no texto “L’expression des émotions et la société” (1974), pois há aí a promoção de uma sociologia das emoções, dos rituais e de sua importância para enlaçar os homens.

Sobre as emoções presentes nas relações sociais, Halbwachs observa neste texto supracitado que

Por sus manifestaciones exteriores, o al menos por sus modos de expresión visibles, sensibles, (las emociones) caen bajo la mirada de los hombres que nos rodean, de los grupos a los que estamos vinculados. Cuando la emoción se expresa, esta expresión es material y el grupo puede actuar directamente sobre ella. Así pues, nuestros estados afectivos tienden por naturaleza a desarrollarse en un ambiente social adaptado a ellos. Nuestras cóleras se alimentan del furor o de la indiferencia de nuestros adversarios o bien de la participación de nuestros amigos, y a falta de resistencia o de concurso se extinguen. Nuestros miedos se disimulan y se amortiguan si nuestro entorno no los comparte; por el contrario, se exaltan convirtiéndose en pánico si el entorno los hace suyos”. [...] la sociedad ejerce una acción indirecta sobre los sentimientos y pasiones. Pues en nosotros hay un hombre social que vigila al hombre apasionado.

Entendemos que os participantes de quaisquer agrupamentos humanos, criam e fortalecem as emoções por meio de suas experiências compartilhadas. De maneira distinta, um sujeito só, não experimenta e compartilha das mesmas condições de formação humana. Assim, cada experiência apresentada, possibilita-nos enxergar onde e de que forma, as emoções compõem a afetividade vivida entre os docentes. Permitindo-nos por fim, nomear o coletivo de narrativas, como um quadro social de memórias docentes.

2.1.2 Enraizadas na experiência

As lembranças docentes estão também enraizadas em suas experiências discentes. Essas, vividas no encontro com a forma e cultura escolar, bem como a partir de seus encontros diários entre antigos professores e colegas de sala. Escutar narrativas permitiu-nos tocar tais prolongamentos das histórias dos homens.

Em diálogo com Halbwachs (2004, p.72) entendemos serem os quadros coletivos de memórias, formados de correntes de pensamentos e experiências do passado. Tais aspectos atravessam datas, nomes e fórmulas, os quais buscam homogeneizar e esvaziar a história da vida cotidiana. É do autor também a compreensão de que a história não se restringe ao passado ou o que dele nos resta, como parte amputada do presente. Ele nos diz existir uma história viva que não se entrega e que luta pela perenidade, enraíza-se e renova-se pelas experiências cotidianas. Elas estão presentes em correntes antigas ligadas ao nosso presente, é apenas em aparência que desapareceram.

O autor nos alerta para uma compreensão cuidadosa sobre a relação entre os quadros sociais da memória e o pensamento dominante de uma época.

Seria preciso mostrar, por outro lado, que os quadros coletivos da memória não são constituídos pela combinação de lembranças individuais, que não são muito menos formas vazias onde as lembranças, vindas de alhures, viriam se inserir, e que eles são ao contrário precisamente os instrumentos cuja memória coletiva se serve para recompor uma imagem do passado que tem relação com cada época com os pensamentos dominantes da sociedade.[...] Não seria suficiente com efeito mostrar que os indivíduos, quando eles se lembram, utilizam sempre quadros sociais. É do ponto de vista do grupo, ou dos grupos que seria necessário considerar. Os dois problemas, aliás, não somente são solidários, mas são apenas um. Podemos dizer que o indivíduo se lembra se colocando do ponto de vista do grupo, e que a memória do grupo se realiza e se manifesta nas memórias individuais. (1994, p. VIII)³

³ Do original: « Il fallait montrer, d'autre part, quel les cadres collectifs de la mémoire ne sont pas constitués après coup par combinaison de souvenir individuels, qu'ils ne sont pas non plus de simples formes vides où les souvenirs, venus d'ailleurs, viendraient s'insérer, et qu'ils sont au contraire précisément les instruments dont la mémoire collective se sert pour recomposer une image du passé que s'accorde à chaque époque avec les pensées dominantes de la société [...] Les deux problèmes d'ailleurs non seulement sont solidaires, mais n'en font qu'un. On peut dire aussi bien que l'individu se souvient en se plaçant au point de vue du groupe, et que la mémoire du groupe se réalise et se manifeste dans les mémoires individuelles ». AVANT-PROPOT, VIII. 1984.

Os discursos hegemônicos estão presentes entre as diferentes classes sociais e profissionais. Não é diferente entre os professores e alunos. No entanto, podemos dizer que as narrativas mostram-nos também a presença dos discursos daqueles que por muitos anos, dentro de suas salas de aula, estiveram subordinados às normas escolares e ao poder de muitos docentes, bem como puderam experimentar relações de alteridade com seus antigos mestres e ex-colegas de sala de aula. Há também, e nossa pesquisa registrou, um quadro de lembranças que revelam experiências de não sujeição dos narradores aos discursos hegemônicos.

Nossa atenção sobre a vida presente conduziu-nos a olhar com sutileza como o cotidiano dos professores se enreda por antigas experiências, e, partimos em busca de suas lembranças. A partir destas considerações construímos junto das teorias sobre memória, experiência e docência, nossa problematização e investigação.

Memória e experiências estão imbricadas. Uma originando e sustentando a outra. Nesta condição de interdependência, construímos um diálogo entre Maurice Halbwachs e Walter Benjamin. Estes dois pensadores foram contemporâneos na primeira metade do século XX. Compartilham sutis análises sobre a vida cotidiana.

Ao analisar vida moderna, Benjamin observa uma alteração brusca nas condições sociais que noutros tempos, permitia-nos conhecer e aprender sobre o mundo por meio de experiências. Nesse sentido apontará uma “pobreza de experiência”. Mas para além de um simples fatalismo, encontramos em suas reflexões a presença de uma construção teórica que aguça-nos olhar para a vitalidade de antigas, sutis e potentes experiências entrelaçadas ou enraizadas nos cotidianos dos homens. São finas e sensíveis experiências que encontramos ao escutarmos as narrativas docentes, assemelhando-se aos traços das mãos do oleiro sobre o barro.

Prosseguindo com Halbwachs, em realidade, jamais estamos sós. O autor concebe o homem como ser que se forma, que sente e se reconhece a partir de suas relações sociais. O mesmo autor continua sua análise dizendo-nos que tudo advém do mundo exterior, contrariando as teses em que o homem se forma, sente e conhece o mundo partindo de seu ser interno, indiferentemente do mundo que o cerca.

O mundo exterior existe em integração permanente a um mundo sensível, que podemos chamar de particular, individual. Desta relação entre exterioridade e interioridade, Halbwachs (1974, p.164) nos diz

Las formas de sensibilidad que pudiéramos llamar superiores, los sentimientos y las pasiones parecen exigir una elaboración más personal y más prolongada que las emociones o el placer y el dolor elementales. Ahora bien, existe sin duda alguna una lógica de los sentimientos, lógica cuasiinconsciente, que hace, como decía Stendhal a propósito del amor, que todas nuestras imajinaciones cristalicen en cierto modo alrededor de la representación de la persona amada o detestada, del objeto deseado o temido. Pero esta labor mental no puede llevarse a cabo sin que en ella se mezclen numerosas ideas, juicios, razonamientos. Así pues, estos estados afectivos se hallan inmersos en corrientes de pensamiento que llegan a nuestro espíritu desde fuera, que se encuentran en nosotros porque están en los demás.

Encontramos a cada narrativa, idéias, juízos e correntes de pensamentos ligando narrador à sociedade da qual fez e ainda faz parte. A afetividade está nesta trama entre o sujeito que fala e os grupos com os quais ainda compartilha a vida.

Há no conjunto das memórias individuais uma dupla dimensão, quais sejam a coletiva e a de segredo particular/íntima. Crianças, jovens e adultos formam-se em relações sociais e muitos casos em segredo. Buscamos aqui, também, um encontro com os processos de subjetivação dos nossos sujeitos de pesquisa.

Pollak (1989) chama atenção para o fato de que os homens quando narram suas memórias do vivido, há no conjunto das mesmas, algumas que são muito íntimas: aquelas que são envergonhadas, reprimidas e silenciadas. Isto nos leva a pensar numa dupla condição do sujeito: o público e o particular. São experiências que se assentaram na vida dos sujeitos e os acompanham até hoje, como cadinhos⁴ da vida.

O autor cita as *Experiências dificilmente dizíveis* de Freddy Raphael para se referir ao que denomina memórias envergonhadas: são memórias de desertores, evadidos e recrutados a força que lutam pelo reconhecimento de uma situação valorizada das vítimas, da recusa e da resistência passiva. São memórias subterrâneas dos recrutados na luta contra a memória daqueles que tentaram construir um mito a fim de eliminar o estigma da vergonha. Estas últimas são memórias da memória oficial, e que conduziram as vítimas da história ao silêncio e à renegação de si mesmas.

As três memórias – envergonhada, subterrânea e oficial, podem ser encontradas em outros quadros sociais, não se restringindo à grande experiência vivida por populações inteiras diante

⁴ 1. [Do lat. catinu.] S. m. crisol: "A arte não é invenção pura; o artista é como que um cadinho em que se realiza a mistura dos ingredientes que são o pó da experiência." (Adolfo Casais Monteiro, *De Pés Fincados na Terra*, p. 132.) 2. Fig. Lugar onde as coisas se misturam, se fundem. Dicionário de língua portuguesa Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 2004.

de uma guerra entre nações, crises econômicas, catástrofes, fome, entre outras. Podemos encontrá-las em outros quadros sociais – família, igreja, nação, forças armadas, e também dentro da instituição escola, vividas pelos sujeitos docentes e discentes nos anos em que compartilharam a mesma sala de aula.

Sabemos que as circunstâncias em que os sujeitos são convocados a contar sobre suas vidas, interferem e conduzem cada um a trazer à tona ou não certas lembranças. Não aparecem em nossa investigação com docentes, histórias que tenham o peso de guerras, genocídios, catástrofes e crises sociais. Entretanto, em muitas narrativas dos professores os quais ouvimos, encontramos uma intimidade que ainda não havia sido revelada em suas casas, aos seus pais, filhos.

Buscamos instituir a confiança e o cuidado necessário a quem vai entrar na vida de outra pessoa ao realizar nosso trabalho de pesquisa. Isto constituiu a condição essencial para que o narrador pudesse contar-nos sobre suas experiências e singularidades. As sim, as condições e circunstâncias presentes no nosso trabalho de pesquisa para que as narrativas emergissem, diferem daquelas citadas por Pollak. Tais circunstâncias de pesquisa, associadas ao conteúdo das experiências dos docentes que entrevistamos, ofereceram outras condições de escolha para o narrador se expressar.

Não estamos investigando as memórias para dizer de outra escola e docência e discencia, buscando enfrentar um suposto conflito entre memória oficial ou clandestina, mas investigamos memória para entender como as experiências lembradas reverberam na docência do presente.

Buscamos entender a docência e suas relações com os alunos, com a materialidade, com as normas, valores, etc. Não buscamos falar de uma escola enquadrada, de uma memória enquadrada que sufoca os professores e que os obriga a ser quem não são. As lembranças dos nossos narradores nos aproximam dos processos sociais, históricos, políticos e culturais que os mesmos vivenciaram na condição de discentes. Vivências que duraram longos anos, experimentando na pele o ofício da docência e de relacionamentos com antigos colegas de classe.

Pollak ainda fala de outras características das memórias pessoais. Estas se constituiriam também via relações que homens estabelecem por meio dos sentidos – cheiro, cor, ruído,

sabor e textura. Desta forma, encontramos nas narrativas experiências sensoriais dos recordadores.

Outro aspecto que julgamos importante é a referência que o autor faz às memórias impostas. Estas têm a função de garantir uma perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade. Sabemos que a instituição escola carrega consigo formas e cultura, impostas aos sujeitos professores e alunos.

2.1.3 Memórias entrelaçam individual e coletivo

Prosseguindo com Halbwachs (2004), em sua obra *A memória coletiva*, apresenta um conjunto de situações vividas, em que memórias são vitais para a experiência humana em grupos sociais distintos – religiosos, políticos, econômicos, comunidades diversas, em experiências de viagens, de famílias, entre outras. São memórias históricas, concebidas para conservar e homogeneizar os acontecimentos na sociedade, considerando o homem de forma genérica. O autor teoriza em seu livro sobre dois tipos de memórias: memória pessoal, ou ainda, memória autobiográfica, e uma segunda, denominada de memória social, ou ainda, histórica.

Analisamos as lembranças narradas pelos professores e dialogamos com Halbwachs (2004) mais uma vez o qual nos ajuda a compreender o lugar das lembranças de cada pessoa

[...] no mais, fora das gravuras e dos livros, na sociedade de hoje, o passado deixou muitos traços, visíveis algumas vezes, e que se percebe também na expressão dos rostos, no aspecto dos lugares e mesmo nos modos de pensar e de sentir, inconscientemente conservados e reproduzidos por tais pessoas e dentro de tais ambientes, nem nos apercebemos disto, geralmente. Mas, basta que a atenção se volte para esse lado para que nos apercebamos que os costumes modernos repousam sobre antigas camadas que afloram em mais de um lugar [...] algumas vezes, não é preciso ir muito longe, para descobrir ilhas de passado conservadas, parece, tais e quais, de tal modo que nos sentíssemos subitamente transportados há cinquenta ou sessenta anos atrás (HALBWACHS, 2004, p.74)

Não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aqueles e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2004, p.74).

Nesta sua discussão Halbwachs (2004, p.38-39) ajuda-nos a ler as memórias individuais. São essas pouco ou em nada compartilhadas com outros sujeitos que estiveram e ou nos acompanham por toda uma vida. O autor pontua uma experiência que é rica para cada sujeito na sua singularidade.

Em compensação, nós nos lembraremos daquilo que experimentávamos então com o desconhecimento dos demais, como se essa espécie de lembrança houvesse marcado mais profundamente sua impressão em nossa memória porque não tinha relação senão conosco assim, nesse caso, de um lado, os depoimentos dos outros serão impotentes para reconstruir nossa lembrança apagada; de outro, nós nos lembraremos, em aparência, sem o apoio dos demais, de impressões que não comunicamos a ninguém (HALBWACHS, 2004, p. 38-39)

E mais,

[...] não será verdade que o que nos comove, quando evocamos essa impressão, é o que, nela, não se explica por nossas relações com tal ou qual grupo, o que sobressai em seu pensamento e sua experiência?

No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mas frequentemente em contato com ele. (HALBWACHS, 2004, p.38-39)

Como nos diz Halbwachs (2004, p.59), a memória pessoal se apoiaria na memória social. Sendo a segunda mais ampla, pois nossa história faz parte de uma história mais geral. A memória pessoal, por outro lado, não se apresenta de maneira esquemática ou resumida como a memória social, pois se apresenta de forma detalhada, contínua e mais densa. Halbwachs nos diz ainda,

A memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (HALBWACHS, 2004, p.55)

Vimos que os sujeitos da pesquisa evocam suas lembranças relacionadas às suas condições de vida, numa espacialidade e temporalidade sócio-cultural, econômica e política. As lembranças

que nos são reveladas trazem em si tais dimensões e mostram como foram se formando enquanto estudantes e, ao mesmo tempo, constituindo idéias⁵ da docência, a serem refutadas e ou seguidas pela vida profissional. Encontramos lembranças que conduzem, em certos momentos, os docentes recordadores a refletirem sobre seus alunos e alunas, sobre as condições de trabalho nas escolas como também das relações de seus colegas de profissão com os alunos que são comuns a cada docente. Há um conjunto de lembranças que tem mostrado de onde vêm e que lugar ocupam no presente. Elas exercem um papel mediador nas relações entre docentes e alunos ou entre docentes.

O autor nos diz que na relação do homem com sua vida social, individual ou coletiva, podemos encontrar diversas formas de memórias que mudam conforme os objetivos que elas implicam. A memória é reconstrução parcial e seletiva do passado, é reatualizada conforme o tempo presente.

Halbwachs (2004) nos conduz então a pensar a experiência das lembranças ligadas às relações sociais, pois é aí que o homem se faz diariamente. Podemos pensar que o homem vê a si mesmo em pequenos momentos, em pequenas recordações, encontra-se consigo em seus próprios percursos, como num porvir entrelaçado entre passado e presente, mirando-se em um futuro incompleto, podendo ainda, dessa condição inacabada, conduzir-se a pensar num exercício renovado de si.

O(s) grupo(s) de que participa cada indivíduo são universos onde se constituem as experiências e memórias que acompanham os homens. Halbwachs considera que “[...] um homem, para evocar seu próprio passado tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros” (HALBWACHS, 2004, p.58). Essa assertiva dá relevo ao nosso estudo, pois explicita o lugar dos outros, seja de estudantes, seja de professores, na vivência de experiências e na formação de memórias coletivas.

⁵ [Do gr. idéa < v. gr. ideîn, infinitivo aoristo de horân, 'ver'; lat. idea.]S. f. 1. Representação mental de uma coisa concreta ou abstrata; imagem: 2. Elaboração intelectual; concepção: 3. P. ext. Projeto, plano: 4. Invenção, criação: 5. Maneira particular de ver as coisas; opinião, conceito, juízo: 6. Visão imaginária, irreal; imaginação, quimera, sonho: 7. Mente, pensamento: 8. Conhecimento, memória, lembrança: 9. Noção, informação: 10. Tino, juízo. 11. Filos. O que é, nos seres, objeto de pensamento. 12. Filos. Os objetos de pensamento enquanto pensados; representação. [Cf., nesta acepç., conceito (1) e essência (6).] 13. Hist. Filos. segundo Platão (v. platonismo), modelo das coisas sensíveis, eterno e imutável, objeto de contemplação pelo pensamento; forma. Dicionário de língua portuguesa Aurélio Buarque de Holanda, 2004.

Perguntamo-nos então como aparecem nas memórias dos docentes os outros: professores, colegas de sala, diretores, disciplinários, família na escola etc. Esta é uma questão que nos conduz a pensar sobre uma trama que se estabelece entre indivíduos e grupos, entre o lugar de si e dos outros na construção do que vem a ser as lembranças dos docentes quando os mesmos eram estudantes.

É do mesmo autor o anúncio de elementos que constituem a memória individual e em grupo(s), e que consideramos pertinentes para nossa investigação,

O funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio. Não é menos verdade que não nos lembramos se não do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, isto é, que nossa memória não se confunde com a dos outros (HALBWACHS, 2004, p.58)

Pensamos que nas lembranças entre homens e mulheres, e ainda, entre gerações, encontraremos semelhanças e distinções, ou seja, são lembranças de estudantes compartilhadas por seus contemporâneos. São os sujeitos da pesquisa os que evocam o vivido com outros sujeitos. Uma memória individual não é uma memória solitária do mundo humano.

Podemos ver o quanto a memória coletiva é uma construção social, de grupos distintos. As lembranças que compõem nossas memórias “[...] permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais apenas nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 2004, p.30). São considerações que nos fazem pensar em como estamos juntos às demais pessoas, e, que nossas memórias do vivido não se constituem por conteúdos desprovidos de participação de uma coletividade.

O autor reforça essa dimensão coletiva da memória, bem como chama atenção para certa fluidez, certa mobilidade da memória entre os sujeitos no grupo social do qual participam,

[...] não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aqueles e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade [...] somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstituída (HALBWACHS, 2004, p.38).

As lembranças compõem para o autor uma construção social importante, pois é a partir delas que um grupo se identifica coletivamente, que carrega consigo laços de vivências comuns. São lembranças de uma vivência que enlaçam os sujeitos e os mantêm numa coesão identitária num tempo de vida de determinado coletivo.

Essa noção de lembranças que se fazem em coletivos, em agrupamentos humanos de diferentes naturezas, e ainda, considerando seus tempos de vida, trás em si limites para a coesão coletiva e permanência de tais lembranças. Mais uma vez Halbwachs diz

Que me importa que os outros ainda estejam dominados por um sentimento que eu experimentava com eles outrora, e que não experimento hoje mais? Não posso mais despertá-lo em mim, porque, há muito tempo, não há mais nada em comum entre meus antigos companheiros e eu. Não é culpa da minha memória nem da deles (HALBWACHS, 2004, p.38).

Podemos pensar em uma memória perdida? E ainda, numa memória que somente se sustenta na medida em que há um grupo coeso que a compartilhe? Estamos pensando que o que diz o autor é real. Mas também pensamos que, dentro de um coletivo profissional, na instituição escola, pode haver grupos de trabalhos que se desfaçam, mas nos quais o exercício da profissão se mantenha individualmente e/ou noutros grupos formados. Lembranças sempre contribuem para o exercício da profissão, mesmo que parcialmente.

Alargando a discussão, Bosi (2003) dialoga com Halbwachs (2004), ambos elucidam para nós a natureza das lembranças dos educadores que se constituem nas suas relações com as escolas, com os antigos colegas de classe e com seus ex-professores. A autora nos diz “a memória se enraíza no concreto, no espaço, nos gestos, imagens e objetos” (BOSI, 2003, p.16). As lembranças dos professores, veremos, trazem todos esses ingredientes, o que nos ajuda a entender as experiências e as relações que quando estudantes viveram nas escolas. E hoje, como professores, eles têm consigo e nos relatam.

Se seguirmos Halbwachs, podemos dizer, então, que o trabalho individual carrega consigo as lembranças dos grupos dos quais os docentes participaram. E posto que, como sabemos, grupos se formam ou se desfazem na composição de quadros docentes nas mais variadas escolas, nos perguntamos então como ainda perdura entre os mesmos uma memória da relação docente e discente? Como e a partir de que relações sociais essa docência e a

discência se sustentam? Somo então reenviados a uma trama em que memória revela uma vivência e se apresenta ainda viva nas estratégias docentes para organizar diariamente tanto as relações sociais dentro da profissão, quanto os usos de tempos, espaços e materiais da docência. As lembranças, boas ou más, perduraram, estão presentes em seus cotidianos.

Sujeitos que participam de uma mesma sociedade é o que encontramos quando olhamos e escutamos os entrevistados. São professores de escola pública na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. São docentes que, na sua maioria e, por assim dizer, por uma vida toda, foram estudantes de escolas públicas. Encontramos lembranças de escolas públicas rurais e urbanas, entretanto, escolas com um chão muito familiar evidenciado por uma memória construída e evocada com dimensões coletiva e individual.

O conjunto de experiências evocadas nos diz sobre como uma sociedade se constituía e, sobretudo, como e a partir de quais relações a mesma perdura, em nossa investigação, dentro das escolas. Cada lembrança trazida à tona mostra as facetas e os seus liames com o que narra cada sujeito sócio-cultural que participa da pesquisa.

Lembrar das experiências permite-nos a partir do presente encontrar com os processos de enraizamento do homem. Ele nos diz por onde andou, suas relações, seus dilemas e conflitos, que, em nosso entender, sustentam cada professor entrevistados, são como prolongamentos que partem do presente, do ser professor com raízes entrelaçadas de experiências estudantis relacionadas às escolas, professores e professoras, diretores escolares, normas e punições, espaços e tempos, feitos pelos encontros e desencontros de cada um e das coletividades presenciadas e colocadas em interações.

Como pudemos verificar, há uma dupla face entre memória coletiva e individual que não se desfaz, há complementaridade, há interdependência entre ambas. Ao investigarmos as lembranças dos professores e professoras, um mosaico se compõe no presente da docência, sendo os professores os viventes do recordado, e, sobretudo, sendo herdeiros de relações entre grupos – discentes e docentes, de experiências escolares que perduram de certa forma na sociedade.

Halbwachs (1974, p.165) nos diz ainda das emoções presentes nas relações entre os homens, sejam eles crianças, jovens e ou adultos

Puede que la expresión de las emociones no sea em absoluto natural, innata o hereditaria, ni tampoco esté ligada a la constitución orgánica de la especie [...] Todo

sucede como si los niños las hubieran aprendido contemplando a los demás y en contato com ellos [...] La expresión emotiva se transmitiría como la lengua.

As lembranças se substanciam das relações entre sujeitos, e estes são entremeados por espaços, tempos, objetos e também valores, que socialmente ameaham-se em trama por meio de relações. Em nossa pesquisa, são tais sujeitos, os alunos, os professores e as escolas que são evocados. Eles nos dizem também sobre os processos que constituem e dão força a uma memória social acerca da instituição escolar. A memória coletiva ou social acerca da vida na escola e de sua forma pereniza-se, sobretudo, a partir das experiências narradas pelos professores.

2.1.4 Tempo e espaço no fio da memória

Aliada a essa memória individual e coletiva encontramos o problema do tempo que é pertinente para aprofundar nosso objeto de pesquisa. O homem participa de grupos distintos na sociedade e essa participação ocorre em tempos também distintos: tempos de trabalho, da religião, da família, de uma viagem, entre outros. Halbwachs considera que há,

[...] uma correspondência bastante exata entre todos esses tempos, ainda que não possamos dizer que estejam adaptados um ao outro por uma convenção estabelecida entre os grupos. Todos dividem o tempo de modo geral da mesma maneira, porque todos eles herdaram, a respeito disso, uma mesma tradição. Essa divisão tradicional da duração se adapta, aliás, ao curso da natureza, e não há como dela se separar, já que foi estabelecida por homens que observavam o curso dos astros e o curso do sol. Como a vida de todos os grupos se desenrola nas mesmas condições astronômicas, todos eles podem constatar que o ritmo do tempo social e a alternância dos fenômenos da natureza, estão bem adaptados um ao outro. Não é menos verdade que, de um grupo a outro, as divisões do tempo que se harmonizam não são as mesmas e não têm nesse caso o mesmo sentido. Tudo se passa como se um mesmo pêndulo comunicasse seu movimento a todas as partes do corpo social. Porém, na realidade, não existe um único calendário, exterior aos grupos e ao qual eles se refeririam. Há tantos calendários quantas sociedades diferentes, já que as divisões do tempo se expressam tanto em termos religiosos, tanto em termos de negócios. Um grupo não poderia se servir do calendário de um outro. (HALBWACHS, 2004, p. 120-121)

O autor lembra as especificidades dos grupos, dos tempos vividos e construídos socialmente. Que tempos encontramos nas lembranças de quem esteve em grupos de alunos por muitos anos e hoje participa de grupos de professores? De que maneira, lembranças temporais discentes podem ajudar-nos a entender como experimentam os tempos docentes no presente? Uma relação entre os homens se constitui e perdura em situações de contato permanente

através das atividades dos grupos. Entendemos que as experiências do vivido marcam esses indivíduos e os acompanham individualmente ou em grupos, consideramos que são memórias de uma vivência que ainda está presente no cotidiano.

É ainda dentro desse conjunto de marcas que estão presentes no cotidiano dos homens que pensamos: “o tempo não escoar: ele dura, subsiste, é necessário, do contrário, como a memória poderia percorrer todo o tempo?” (HALBWACHS, 2004, p. 134). O autor considera que sociedades religiosas, políticas, econômicas, familiares, grupos de amigos, entre outros tipos de relações sociais, todas mobilizam o tempo com as suas especificidades. Elas impõem ainda aos membros dos grupos uma idéia de que há certa estabilidade, e que nada de fundamental ali se modificou por período mais ou menos longo.

Dentro dessa construção temporal, encontramos um conjunto de experiências que formaram memórias que marcam o exercício da docência. Cada sujeito tem consigo conscientemente condições de reportar-se a suas experiências individuais e coletivas. Nossa memória biográfica limita-se ao que se viveu e que foi significativo para nós individualmente. Mas essas lembranças também se ancoram em trocas e encontros de memórias coletivas presentes nos grupos dos quais participamos.

Mas, reconhecer a existência da memória biográfica traz outro problema. Qual seja, elas não se encontram arranjadas, ordenadas segundo seu desenrolar no tempo

Se, para voltar no passado, fosse necessário nos guiarmos por essas imagens totalmente diferentes uma da outra, cada uma correspondendo a um acontecimento que teve lugar somente uma vez, então o espírito não passaria por cima delas com grandes passadas, e não se limitaria mesmo em rogá-las, mas repassaria uma por uma sob seu olhar. Na realidade, o espírito não passa em revista todas essas imagens, das quais, aliás, nada indica que elas subsistem. É no tempo, tempo este que é aquele de um determinado grupo, que ele se apóia. O tempo e só ele pode desempenhar esse papel à medida que o representamos como um meio contínuo que não mudou e que permaneceu o mesmo hoje como ontem, de maneira que podemos encontrar ontem dentro de hoje. Que o tempo possa permanecer de algum modo imóvel por um período bastante longo, isso advém de que ele serve de quadro comum para o pensamento de um grupo, que em si mesmo, durante esse período, não muda de natureza, conserva quase a mesma estrutura, e volta a um tempo desse gênero, aprofundar-se nele, nele explorar as diversas partes de um movimento contínuo, sem esbarrar em obstáculo nenhum ou barreira que o impeça de ver além, ele se move num meio onde todos os acontecimentos se concatenam.

Ali encontramos inscrita ou indicada a marca dos acontecimentos ou das imagens de outrora à medida que respondiam ou respondem ainda a um interesse ou a uma preocupação do grupo. Quando dizemos que o indivíduo se conduz com a ajuda da memória do grupo, é necessário entender que essa ajuda não implica na presença atual de um ou vários de seus membros. Com efeito, continuo a sofrer a influência de uma sociedade ainda que tenha me distanciado: basta que carregue comigo em meu espírito tudo o que me capacite para me posicionar do ponto de vista de seus

membros, de me envolver em seu meio e em seu próprio tempo, e de me sentir no coração do grupo. (HALBWACHS, 2004, p.126)

Para Halbwachs

O tempo não é outra coisa senão uma série sucessiva de fatos, ou uma soma de diferenças. Somos vítimas de uma ilusão quando imaginamos que uma maior quantidade de acontecimentos ou de diferenças significa a mesma coisa que um tempo mais longo [...] será preciso esperar vários anos, às vezes décadas, para que, da acumulação de todas essas palavras e de todos esses gestos, resulte uma mudança importante, que modifique de modo durável a memória desses meios, quer dizer, a imagem que guardam de seu passado (HALBWACHS, 2004, p.123).

A citação nos leva a pensar sobre um processo de sedimentação de experiências que perdura no exercício da docência, considerando-a como trabalho humano, individual e coletivo. Então podemos investigar a docência como tendo uma natureza em que experiências sedimentadas tornam-se memórias que de alguma forma tecem o presente, sustentando-o e, sobretudo, transformando-o? Há um embate entre as memórias de experiências que nos constituíram de certa forma, diante de condições sociais, culturais e econômicas que se alteram na vida presente?

Podemos ainda pensar que algo perdura nas condições sociais, culturais e econômicas que perduram dentro e fora da instituição escola? Encontramos nas lembranças dos professores e professoras reflexões sobre o que mudou e que ainda perdura, sobretudo, das relações com os alunos e alunas. Há na totalidade das lembranças docentes a presença de uma relação de maior proximidade com seus alunos, e, esta, perpassada pelos processos e relações que cada recordador estabeleceu no encontro com seus professores e professoras.

Os professores e professoras mesmo tendo deixado a condição de discentes os têm diariamente à sua frente, com eles se fazem docentes. Esse encontro inevitável ex-aluno e hoje docente com atuais alunos põe, a nosso ver, um conjunto de elementos que fazem das lembranças dos atuais docentes alvos de variadas convocações ao exercício diário da profissão de ser professor e professora, toca em valores, sentimentos, sentidos, que vêm de longe.

Ainda nesse sentido, Halbwachs (2004) nos esclarece que o tempo possa permanecer de algum modo imóvel por um período bastante longo, isso advém de que ele serve de quadro

comum para o pensamento de um grupo, que em si mesmo durante esse período, não muda de natureza, conserva quase a mesma estrutura, e volta sua atenção aos mesmos objetos.

O grupo de entrevistados narrou suas experiências em escolas urbanas e rurais, num período que nos remete à década de 50 até os anos 90. Interrogamo-nos se nestes anos passados, e, totalizando cerca de 50 anos passados haveria grandes mudanças nas relações sociais dos grupos de discentes e docentes por eles apresentados? Que marcas perduram dentro da escola? Novamente, pensamos que Halbwachs pode nos ajudar a responder a essa questão, diz o autor:

Ali encontramos inscrita ou indicada a marca dos acontecimentos ou das imagens de outrora à medida que respondiam ou respondem ainda a um interesse ou a uma preocupação do grupo. Quando dizemos que o indivíduo se conduz com a ajuda das memórias do grupo, é necessário entender que essa ajuda não implica na presença atual de um ou vários de seus membros (HALBWACHS, 2004, p.126)

Memória e tempo estão presentes no conjunto das narrativas, e em nossas análises sobre o cotidiano docente em sala de aula. Sendo o tempo uma dimensão do vivido, estaremos investigando como o mesmo se apresenta carregado de memórias de professores e professoras em suas vidas de discente.

A análise de Halbwachs contém, ainda, uma discussão sobre as relações homem, espaço e seus objetos, que nos interessa na investigação sobre o exercício da docência e suas memórias. Pois é sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças (HALBWACHS, 2004, p.150).

E o que nos mostram as evocações dos docentes no presente, considerando que os mesmos ainda ocupam um espaço de contornos, texturas, sonoridades e objetos semelhantes àquele espaço em que foram estudantes?

A escola é evocada com certa força pelos sujeitos, mostrando que, por meio dos encontros de cada estudante com a mesma, produziram-se relações diversas, decorrendo assim, mudança em suas vidas. Halbwachs nos ajuda a pensar sobre tais encontros e relações, dizendo

Porém, um acontecimento realmente grave sempre causa uma mudança nas relações do grupo com o lugar, seja porque modifique o grupo em sua extensão, por exemplo, uma morte, ou um casamento, seja porque modifique o lugar, que a família enriqueça ou empobreça [...] a partir desse momento, não será mais exatamente o mesmo grupo, nem a mesma memória coletiva, mas, ao mesmo tempo, o ambiente material não mais será o mesmo (HALBWACHS, 2004, p.140).

E mais,

Nosso entorno material leva ao mesmo tempo nossa marca e a dos outros. Nossa casa, nossos móveis e a maneira segundo a qual estão dispostos, o arranjo dos cômodos onde vivemos, lembram-nos nossa família e os amigos que víamos geralmente nesse quadro. Se vivemos sós, a região do espaço que nos cerca de modo permanente e suas diversas partes não refletem somente aquilo que nos distingue de todas as outras [...] entretanto, móveis, ornamentos, quadros, utensílios e *bibelôs* circulam no interior do grupo, nele são objetos de apreciações, de comparações, descortinam a cada instante horizontes sobre as novas direções da moda e do gosto, nos lembram também os costumes e distinções sociais antigas [...] mas cada objeto encontrado, e o lugar que ocupa no conjunto, lembram-nos uma maneira de ser comum a muitos homens, e quando analisamos este conjunto, fixamos nossa atenção sobre cada uma de suas partes, é como se dissecássemos um pensamento onde se confundem as relações de certa quantidade de grupos (HALBWACHS, 2004, p.138).

Desta assertiva sobre a relação do homem com seu mundo, entendemos que aquilo que os professores e professoras evocam sobre suas escolas mostra um conjunto de relações entre sujeitos de distintos grupos, com suas lembranças, seja da relação caminho e distância de suas casas até a escola, da espacialidade interna das escolas, da materialidade que faz parte da vida espacial e temporal, seja das relações entre alunos e docentes. Esse conjunto de lembranças, que são também exemplos de experiências que ficaram sedimentadas, é posto à mostra de maneira imediata por cada professor e professora recordador/a.

Das entrevistas, observações e conversas com professores/as sobre suas lembranças encontramos um conjunto complexo de relações entre docentes e discentes narradas que nos fazem perguntar: como experiências sócio-espaciais-temporais perpassam o exercício presente da docência? Nas escolas onde trabalhamos, onde visitamos, podemos encontrar um espaço com marcas que definem ou mesmo orientam o exercício docente? Ou temos espaços e objetos indiferentes e que não deixam rastros no/ao trabalho humano?

Investigamos que memórias de experiências os docentes têm consigo. E assim buscamos entender como a vida desses profissionais se faz por meio de um diálogo com as experiências que ainda estão vivas na memória impregnadas. Memórias mais ou menos evidentes no

espaço, seja marca física, seja afetiva, seja de diferentes naturezas que coadunam com as relações entre docentes e discentes.

Há uma necessária composição entre espaço e objetos, sobre a qual Halbwachs afirma,

[...] cada objeto encontrado, e o lugar que ocupa no conjunto, lembra-nos uma maneira de ser comum a muitos homens, e quando analisamos este conjunto, fixamos nossa atenção sobre cada uma de suas partes, é como se dissecássemos um pensamento onde se confundem as relações de certa quantidade de grupos (HALBWACHS, 2004, p.138)

Concordamos com o argumento de que podemos investigar as relações e histórias contidas nos espaços e nos objetos que compõem o trabalho dos professores. Nossa análise encontra na obra de Halbwachs, um porto teórico que apresenta os espaços e objetos em sua fixidez como em suas transformações, como é próprio da natureza das criações humanas.

É nessa existência conjunta de espaços e objetos que investigamos como se fixam experiências espaciais e de objetos no exercício da docência num cotidiano que se altera.

Daí decorre algumas perguntas: o que cada grupo, de aluno e professores incorpora como memória, individualmente e socialmente, dessas experiências espaciais e com objetos?

As lembranças dos professores trazem esses objetos da escola, objetos comuns e individuais, sejam carteiras, uniformes, cadernos, livros, régua, sapatos entre outros que nos remetem a grupos discentes. E como diz o autor, tais objetos lembram-nos uma maneira de ser comum a muitos homens. É como se dissecássemos um pensamento de vários grupos; encontrar com as lembranças dos alunos, de grupos de alunos é vislumbrar as entranhas das relações sociais internas às escolas entre docentes e discentes.

Halbwachs diz ainda

A imagem do meio exterior e das relações estáveis que mantém consigo passa ao primeiro plano da idéia que faz de si mesmo. Ela penetra todos os elementos de sua consciência, comanda e regula sua evolução. A imagem das coisas participa da inércia destas. Não é o indivíduo isolado, é o indivíduo como membro do grupo, é o próprio grupo que, dessa maneira, permanece submetido à influência da natureza material e participa de seu equilíbrio. Mesmo que pudéssemos pensar que é diferente, quando os membros de um grupo estão dispersos e não encontram nada, em seu novo ambiente material, que lhes lembra a casa e os quartos que deixaram, se permanecerem unidos através do espaço, é porque pensam nesta casa e nestes quartos.

Assim como se explica como as imagens espaciais desempenham um papel na memória coletiva. [...] o lugar recebeu a marca do grupo, e vice-versa. Então, todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele

é somente a reunião de todos os termos. Cada aspecto, cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível apenas para os membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outros tantos de aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade, ao menos, naquilo que havia nela de mais estável (HALBWACHS, 2004, p.139).

Estamos diante de lembranças de experiências discentes em relação à instituição escola e das dinâmicas cotidianas. Alunos e alunas lembram como experimentaram as relações sociais entre si e em relação aos docentes que encontraram diariamente em suas salas de aula. Podemos dizer que a cada recordação, uma escola é mostrada, uma docência é mostrada e cada sujeito as tem em companhia no presente. São grupos de alunos e alunas que vão se constituindo dentro da escola e nos evidenciam um lugar com funcionamento construído socialmente.

Da espacialidade das escolas e das sociedades presentes nas recordações, podemos ainda pensar que existe no que perdura o que faz dos docentes de hoje sujeitos com memória perpassada por uma vontade de que algo da escola não mude de maneira igual nos espaços das suas vidas. Podemos então ver, no presente da docência e no que nos dizem em suas lembranças, relações escolares e docentes com substâncias dos passados de quem noutra tempo foi discente. Vejamos o que nos diz mais uma vez Halbwachs (2004, p.140-141)

Os diversos quarteirões, no interior de uma cidade, e as casas, no interior de um quarteirão, têm um lugar fixo e estão também ligadas ao solo, como as árvores e os rochedos, uma colina ou planalto. Disso decorre que o grupo urbano não tem a impressão de mudar enquanto o aspecto das ruas e dos edifícios permanece idêntico, e que há poucas formações sociais ao mesmo tempo estáveis e ainda seguras de permanecer. [...] É por isso que o efeito da agitação, que abala a sociedade sem alterar a fisionomia da cidade, atenua-se quando passamos àquelas categorias do povo que se apegam mais às pedras do que aos homens: por exemplo, o sapateiro em sua oficina, o artesão em seu ateliê, o comerciante em sua loja, no local do mercado onde o encontramos costumeiramente, o transeunte nas ruas que percorre, nas estações de trem onde passeia, nos terraços dos jardins, as crianças num canto da praça onde brincam, o velho no muro exposto ao sol, no banco de pedra, o mendigo na borda da calçada, junto à qual está acorçado. Assim, não somente casas e muralhas persistem através dos séculos, mas toda a parte do grupo que está, sem cessar, em contato com elas, e que confunde sua vida e as dessas coisas, permanece impassível, porque não se interessa a não ser por aquilo que se passa na realidade, fora de seu círculo mais próximo e além de seu horizonte mais imediato. O grupo então se apercebe, então, que uma parte de si mesmo permanece indiferente às suas paixões, às suas esperanças, aos seus pânicos: e é essa passividade dos homens que reforça a impressão que resulta das coisas. [...] Porém, é a mesma coisa com as agitações que abalam determinado grupo mais limitado, baseado nos vínculos de sangue, de amizade, de amor, falecimento, separações, jogo de paixões e de interesses etc. então, quando estamos sob a ação de um abalo desse gênero, quando saímos, quando percorremos as ruas, espantamo-nos pelo fato que a vida, em torno de nós, continua como se nada fosse, que rostos alegres aparecem nas janelas, que

são trocados palpites entre transeuntes parados nas esquinas, compradores e negociantes na porta das lojas, enquanto que nós, nossa família, nossos amigos, sentimos passar um vento de catástrofe. É porque nós e aqueles que nos são mais chegados representamos somente algumas unidades dentro desta multiplicidade.

E acrescenta

Os grupos imitam a passividade da matéria inerte. Quando um grupo humano vive muito tempo em lugar adaptado aos seus hábitos, não somente os seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão das imagens que lhe representam os objetos exteriores. (HALBWACHS 2004, p.143-144)

Nestas considerações do autor temos um conjunto de tramas humanas sobre nas quais a sociedade se pereniza. Essas tramas podem representar ações nos espaços, constituindo e mantendo instituições, como a escola, saúde, forças armadas, governos, entre outras. Mas também podem se constituir por meio da preservação de valores do trabalho, da saúde, da moral, da educação, etc. Assim, quando dirigimos nossa investigação para a escola, sua história e, sobretudo, sobre as memórias de seus sujeitos, podemos dizer que investigamos aspectos das relações sociais de um passado presente.

As análises desta pesquisa privilegiaram as lembranças referentes às relações que existiram entre discentes e docentes, bem como entre os estudantes. Pensamos ser este o aspecto que nos permitiria encontrar as processualidades, ressonâncias e impregnações do passado sobre as identidades daqueles hoje continuam dentro da escola, agora como professores e professoras. O espaço foi palco e ator da trama que constituiu e que ainda hoje, marcados de experiências, ressoam e reverberam sobre a docência.

2. 2 Da arte de contar histórias inacabadas

Passando a algumas das contribuições de Benjamin (2004), temos a idéia de se ler a história à contra pêlo, é o que sugere Benjamin (2004) quando nos incita a escrever a história dos vencidos. Essa escrita exige, a nosso ver, saber criar as condições para a aquisição de uma memória que também é história e que não consta nos livros da história oficial. Concordamos com o autor de que nada do que aconteceu com o homem pode ser considerado perdido para a história. O passado está aberto, podemos trazê-lo à tona a cada instante.

Há uma tensão entre interesses de grupos sociais e suas classes sobre a história. Tanto Benjamin quanto Halbwachs apresentam-nos indicações teóricas que ilustram as distintas intenções dos grupos sociais sobre a história dos homens. Em Halbwachs, encontramos a idéia de uma disputa de interesses entre grupos sociais contrapostos. Nisto ele se aproxima de Benjamin quando este nos incita a ler a história à contra pêlo. É nesse ponto que, concordando com Paolo Jedlowski (1987, p.28), estes dois autores podem ser associados.

O conceito de experiência em Benjamin ajuda-nos a entender os processos formativos pelos quais homens e mulheres, crianças e jovens, puderam e conseguiram construir suas memórias e delas construir suas identidades, bem como delas projetar, mesmo que parcialmente, seus futuros.

É de Benjamin, historiador materialista, a perspectiva de construir a “*Erfahrung*”, ou seja, uma experiência com o passado como tempo de genealogias, de germes de outra história que não a burguesa ou a progressista, forjando um conceito de tempo de agora “*Jetztzeit*”.

É da noção de experiência do ‘tempo de agora’ que Benjamin construiu seus escritos da experiência vivida “*Erlebnis*”, da qual trataremos aqui. Como é tratado no prefácio do livro *Magia e técnica, arte e política* (1994).

Aquele que narra, passa a tratar a experiência de gerações precedentes como sua e compartilha com quem ouve o narrado. A tese benjaminiana se constitui em torno da memória e da experiência, numa trama em que a memória abriga-se nas relações entre indivíduos, onde se traduzem ora em história privada, tal como ela é construída no romance, ora em condição estruturadora das relações sociais, e que podemos dizer haver um passado submerso no presente.

Escrever as memórias é trazer, de um aparente subterrâneo, a história dos vencidos que não consta nos livros da história oficial. Assim, entendemos assentar a teoria da memória e da experiência de Benjamin, no sentido do termo *ERFAHRUNG*. Aqui, mais uma vez, Benjamin (1994) e Halbwachs (2004) se encontram ao trazerem à reflexão as experiências e memórias como dimensões fortes, formadoras e transformadoras da vida.

O historiador materialista não busca a descobrir o passado “tal como ele ocorreu de fato”, mas fazer vivas as esperanças construídas nas relações entre os homens com suas potências pretéritas e inscrever em nosso presente seus índices para um futuro melhor. Por outro lado, é do enfraquecimento da arte de contar as experiências vividas em sociedade que se apresenta

uma nova perspectiva de sua reconstrução para sustentar um patrimônio humano das experiências e de uma memória do indivíduo para o mundo social.

Podemos então pensar que outra narrativa está por ser construída como é dito “[...] cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia outra que traz uma quarta, etc.” (BENJAMIM, 1994, p. 211). E que daí podemos argumentar sobre uma obra aberta à narratividade com novas significações. É dessa perspectiva que podemos considerar e lidar com uma divisão tênue entre a destruição e a possibilidade de ter ainda experiências no mundo moderno.

A vida moderna já está presente e consolidando-se quando da elaboração e da escrita de Walter Benjamim. O início do século XX é marcado por acontecimentos que segundo o autor não deixam de produzir marcas determinantes sobre a vida em sua generalidade, como é tratado no fragmento a seguir:

Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizada que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIM, 1994, p.115).

É uma citação de *Experiência e pobreza*, texto no qual o autor busca elucidar o impacto sobre um coletivo humano diante do vivido em distintas condições político-histórico-econômicas e culturais nos séculos XIX e XX.

As cidades crescem, vê-se a aglomeração como fato real e evidenciam-se novas relações sociais que não correspondem à vida rural precedente. O homem das cidades não mais terá valorado e referenciado as experiências dos tempos e espaços de sua vida pregressa, estando então, sujeito às condições do urbano.

A vida moderna é real e se apresenta aos olhos de todos, convocando-os a viver um tempo presente constituído por uma premência do futuro em detrimento do passado. Uma vida moderna desprovendo-se de memória e experiências a serem narradas, pois o valorado deixa de constituir-se do vivido pessoalmente.

É no tempo da sociedade moderna que Benjamin analisa a vida urbana e suas experiências como ponto nevrálgico para entender uma nova conformação da vida particular e coletiva, como das ações políticas da urbanização e dos impactos para toda a sociedade com a constituição dos poderes dos governos com as grandes guerras do século XX.

Fome, inflação e guerra. Condição que não extermina por completo uma coletividade, entretanto, tornou-a partícipe e testemunha do que se considera uma experiência que interdita outras experiências de expressividades e narrativas humanas.

Assim, Benjamin lê os séculos em que as sociedades européias tornaram-se, a cada passo, modernas e viviam sua modernidade. A experiência social da modernidade transfigurou-se em reorganização dos tempos e espaços do viver urbano, das relações sociais econômicas de comércio, das condições de vida considerando a precarização das condições de moradia, de trabalho, saúde, alimentação, e da forma de governo/administração das cidades. É desse universo que podemos refletir a partir de Walter Benjamin para entendermos experiências sociais e o trabalho na modernidade.

No texto *Sobre o Conceito de História* (1994) vamos encontrar uma análise sobre o trabalho referindo-se à classe trabalhadora alemã, e dessa classe social extraem-se afirmações de que “[...] o trabalho é o Redentor dos tempos modernos [...] no aperfeiçoamento [...] do trabalho reside a riqueza, que agora pode realizar o que não foi realizado por nenhum Salvador” (BENJAMIM, 1994, p. 227).

O autor diz de uma confusão diante desse valor idílico atribuído ao trabalho, oriundo de uma construção de caráter protestante. É contemporânea a essa intenção de valor a produção de Marx, como nos mostra o próprio Benjamin referindo-se à condição de um homem que tem exclusivamente sua força de trabalho para sobreviver, tornando-se escravo de outro que tem propriedades de produção.

O trabalho é tratado então como aniquilador de experiências passíveis de narrativas. Não há mais uma perspectiva do que se vivia com o ofício de artesão, o homem deixa de controlar seus tempos e não mais são senhores daquilo que produzem. É o trabalho da modernidade, que aliena cada novo operário e, numa contradição, liberta-o estando junto a um conjunto social em formação identitária na sociedade. Uma classe de trabalhadores operária emerge e se constrói enquanto sujeito coletivo reivindicador de direitos até então desconhecidos pelos artesãos.

É dessa posição política em relação à expropriação do homem pelo homem que não reside o conformismo de que nos fala Benjamim, mas sim, da sociedade alemã a derrocada da postura idílica em que o trabalho salva todas as almas, que eleva o homem a um ser melhor. O autor nos diz, oriunda a derrocada da intenção social democrata com relação ao lugar de alienação da classe trabalhadora diante de sua própria exploração.

É ainda nesse sentido que se constrói uma noção perigosa sobre o lugar da classe trabalhadora em relação aos proprietários de meios de produção, assim o trabalho como agora compreendido “visa uma exploração da natureza, comparada, com ingênua complacência, à exploração do proletariado”. E mais: “[...] o trabalho social bem organizado teria entre seus efeitos que quatro luas iluminariam a noite, que o gelo se retiraria dos pólos, que a água marina deixaria de ser salgada e que os animais predatórios entrariam a serviço do homem”. (BENJAMIM, 1994, p. 227)

São citações que contestam uma posição fantasiosa de Fourier e que Benjamim elucida na tese XI dos escritos sobre o ‘Conceito de História’. Uma visão de homem em sociedade está posta nessas afirmações, sobretudo uma percepção de que, controlando o trabalho, organiza-se uma coletividade e dela se beneficia.

Essa perspectiva busca compreender a vida na modernidade. E trás implicitamente uma noção de que o mundo humano mudou e compõe-se de enigmas presentes na vida diária, pois é nela que se encontra aquilo que desfez a trama da sociedade em que as narrativas ocupavam lugar de orientação para os homens. Para tal encontramos as seguintes afirmações de sua tese VII em *O Narrador*: “[...] Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204). E ainda, de forma metafórica diz: “[...] ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (BENJAMIM, 1994, p. 204).

Um desafio talvez esteja em conseguir uma leitura de outra narrativa da vida moderna e também do trabalho moderno e capitalista, sendo possível uma experiência real tão fina aos olhos dos homens quanto o que diz o autor na sua tese IX sobre a impressão das narrativas terem um estado semelhante às marcas das mãos dos oleiros sobre a argila. Tal inferência quanto à uma narrativa presente ainda nas vidas dos homens da modernidade não contradiz o autor quando discorre em seus escritos sobre a abreviatura das narrativas e/ou da criação das *short stories*. Considerando-se aí que tais acontecimentos trazem em si impeditivos à presença

cotidiana do que é convencionalizado ser a prática narrativa de contar sobre experiências de viajantes ou de homens fixos em sua terra. Benjamim (1994) nos desafia a reflexão sobre a vida moderna “[...] não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas” (BENJAMIM, 1994, p. 206).

Nossa pesquisa nos conduz a pensar como a docência se impregna com esse processo sócio-histórico? Pretendemos analisá-la à luz das vivências passadas e que, a nosso ver, se apresentam no exercício diário da docência.

2.3 A narrativa nos trançados da memória

Uma vez que as narrativas podem provocar um ser um feliz encontro com a memória, e com elas trabalhamos nas entrevistas com os professores, sujeitos dessa investigação, o que é narrar? Teixeira (2006) nos diz que narrar é memória do mundo vivido, longínquos e pretéritos, carregados de saberes, ensinamentos, conselhos e práticas de vida engendradas em processos e transformações. E ainda, a narrativa se nutre da memória para narrar o que aconteceu em torno de determinada experiência⁶.

Em nossa pesquisa, a perspectiva da recordação não deixa de ter lugar no presente, pois é dele que se parte rumo ao vivido, e é a partir do presente onde encontramos os elementos vivos das experiências pretéritas em terrenos locais e longínquos que fazem os narradores irem a busca de suas histórias, ou melhor, de suas lembranças que compõe a memória individual e coletiva.

A recordação só se faz por meio do presente, é o homem no chão sobre suas pernas, que sustenta o recordar, pois ele está interado, entrelaçado no presente que tece o laço com o vivido e recordado. É o homem que recorda – e recordar não meramente um exercício mental

⁶ Estamos pensando a experiência nos termos de Jorge Larrosa, para quem “a experiência é aquilo que *nos* passa”, entre outros de seus elementos. Para a discussão da experiência neste autor, ver entre outros de seus trabalhos: sua conferência inaugural nos Anais do Congresso de Formação de Professores realizado pela UNESP, em Águas de Lindóia (São Paulo), 2003. Ver ainda: “Experiência e Paixão” e “Sobre leitura, experiência e formação”, em *Linguagem e educação depois de Babel*, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

de visita a terrenos e territórios antigos, guardados num quarto escuro em arquivos organizados em falas, idéias, valores, etc. A memória é recordar a partir das experiências do presente.

As narrativas docentes nos mostram as tramas relacionais, sobretudo entre docentes e discentes, que garantiram perenidades das experiências na vida dos mesmos. São visíveis os processos de subjetivação em que participaram os entrevistados, e mesmo assim, nos perguntamos o que faz o recordador com o narrado? São narrativas que possibilitou-nos pensar sobre como eram as escolas e como os professores lembrados foram construindo junto aos alunos e alunas um por vir docente, em um processo de formação particular.

Sendo assim, buscando uma ferramenta de investigação que nos possibilite melhor aproximação e, sobretudo, que permita aos sujeitos investigados, poderem trazer ao presente por meio de suas palavras, suas experiências, dialogamos com Teixeira (2006), que nos ajuda com sua elaboração acerca do uso da entrevista narrativa, que segundo a pesquisadora nos favorece especificamente, para a abordagem de mundos individuais de experiência ou experiências subjetivas.

Os docentes narraram suas experiências numa terra escolar semelhante por onde os mesmos ainda caminham e constroem suas relações com seus atuais alunos e alunas. São narradores de uma terra que está distante e ao mesmo tempo próxima, internalizada e tramada espacialmente e temporalmente no presente.

As narrativas apresentadas por cada sujeito da pesquisa nos conduz a pensar sobre experiências que são comuns, que podem ocupar o lugar de representarem outros sujeitos. Moita (1995) nos diz que o trabalho com narrativas “[...] põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, p.116)

As narrativas constituem-se numa estrutura tridimensional, onde presente, passado e futuro estão imbricados.

Abrahão (2004, p.208-209) nos diz que

O sujeito que rememora faz sobre a própria trajetória, cuja narrativa está vinculada tanto ao momento da enunciação, como ao momento do enunciado e, portanto,

tratada como narrativa de um sujeito que se constrói desde dentro dos condicionantes micro e macroestruturais do sistema social em que está inserido

Há uma quebra de linearidade do espaço e tempo junto às trajetórias de cada entrevistado. Identificamos um jogo, uma trama entre evocações que trazem um traço do passado, da voz do passado viva, assemelhando o recordador ao menino e ou menina que fala no professor adulto do presente, há análises do adulto sobre as suas experiências e também há uma comparação com o tempo presente. Cada narrativa constrói num labirinto de experiências tortuosas, com sinuosidades e enredos diversos, tornando o trabalho de analisá-las um desafio em que o pesquisador precisar enxergar traços explícitos por um lado, e, por outro, fios tênues, ora invisíveis num primeiro momento, porém tocado e analisado de maneira, a saber, que os mesmos estão ali, presentes e marcados de modo tenro em cada narração.

Abrahão (2004, p.211) mas uma vez nos diz que “[...] assim, é neste ato de reinterpretação constante dos fatos do outrora no presente que narrador e ouvinte vão tecendo os fios da narrativa como memória compartilhada [...], ou seja, o ouvinte reinterpreta os fatos narrados e, nesse processo de reinterpretação, traços do conto original permanecem enquanto outros são recriados”.

Bosi (2003), no livro *O tempo vivo da memória*, nos ajuda ainda com o argumento da relação intrínseca entre recordação espacial e afetiva, pois o homem enraíza-se emocionalmente ao chão por onde se tornou homem, mesmo havendo horizontes em que imagens, sentimentos e emoções encontram-se misturados, fundidos, difusos, incompletos e inconclusos, havendo nas narrativas uma dinâmica que busca de intencional e cultural semelhante ao ato de desenovelar-se. De um complexo experiencial labiríntico a um conjunto mais ou menos organizado, são características que se apresentam em narrativas de sujeitos sócio-culturais.

As narrativas dos professores sobre seus percursos escolares nos possibilitam encontrar um conjunto complexo de experiências individuais e coletivas que não são evidenciadas pela história da educação. Para nossa pesquisa, os professores partindo do presente rumo ao passado, conduz suas evocações de maneira a convidar-nos a participar dos cotidianos de suas antigas escolas e salas de aula, nos apresentam seus antigos mestres, seus colegas de turma, brincamos e também compartilhamos de suas histórias de constrangimentos, sejam eles vividos em torno de algum preconceito, castigo ou repreensão por parte de alguns professores em suas aulas, assim, cada narrador trás à tona um conjunto de relações sociais que o mesmo

viveu enquanto estudante. São nossas as histórias aqui narradas, compartilhamos, somos tocados com as palavras cheias de experiências, nesse sentido, narrar é memória viva, desejosa de ser escutada, como nos diz Benjamim (1994) sobre o encontro marcado entre gerações, permeado por vozes que foram sopradas em tempos pretéritos.

Uma complexidade compõe as narrativas e apresenta-nos um elemento distinto – o esquecimento, que junto com as lembranças espaciais, temporais, valores, dúvidas, indignações, descobertas, relações sociais entre docentes, discentes, família, entre outros elementos - compõe a memória do homem. O esquecimento se apresenta no narrado, é parte da trama da memória e de certa forma, contribui para entendermos um pouco mais sobre as relações experienciadas pelo narrador.

A pesquisa privilegia as lembranças em sua análise, não deixando de apresentar e analisar os esquecimentos que de maneira sutil vem compor as nuances das evocações, dando de certa forma, sua contribuição para sabermos e aproximar de uma compreensão sobre quem são, o que viveram cada recordador.

2.4 Nas lembranças, a escola, seus sujeitos, a forma escolar e os rituais

Os sujeitos e as instituições historicamente engendraram e construíram os ordenamentos sócio-culturais, seja pela ação do Estado, da igreja, da família, das instituições financeiras e produtivas bem como da escola. São as instituições instituídas e instituintes a partir da vida dos homens.

Investigamos docentes e suas lembranças, e dialogamos com Teixeira (2007, p.426) que nos diz “[...] a condição docente se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial” quando partimos a escutar o passado docente, marcados pela interioridade da instituição escola como pelas tramas entre normas e arranjos cotidianos entre docentes e discentes. Nossa escuta e escrita orientaram-se através de caminhos e fronteiras teóricas da sociologia, antropologia e história da escola, docência e discencia, permitindo-nos tratá-los como resultados de construções e conflitos sócio-culturais.

A/o docente, como nos diz Teixeira (1994) são sujeitos sócio-culturais que têm as seguintes dimensões: corpo; historicidade, sociabilidade e cultura.

No livro *Imagens Quebradas*, capítulo 4, “Gaveta dos Guardados”, Arroyo (2004) inicia citando o pintor Iberê Camargo para quem “[...] as coisas estão enterradas no fundo do rio da vida. Na maturidade, no acaso, elas se desprendem e sobem à tona, como bolhas no ar [...]”, e a partir daí, analisa e comenta o que diziam os professores e professoras numa oficina de formação da qual participava e que tratava das lembranças que professores têm de seus tempos estudantis,

[...] talvez seja o que fazemos em cada aula que damos, em cada gesto e trato com a docência e com os educandos (as). As imagens docentes enterradas se desprendem e dão a tonalidade à forma como somos mestres agora [...] Evocar lembranças é mexer com emoções. Retemos na memória o que foi associado à emoção. (ARROYO, 2004, p.239)

E mais,

Remexendo nos eu imaginário infantil, a ida à escola aparecia com um leque de significados. Ir à escola sintetizava expectativas familiares, aspirações de classe e de raça. Sintetizava formas de relacionar-se, de amizades, de afirmação e de estranhamento. Na escola experimentaram, pela primeira vez alguns, o orgulho do sucesso, muitos (as) a humilhação do fracasso. Alguns provaram ser capazes e se afirmaram, sentiram o gosto do reconhecimento dos mestres. Outros (as) experimentaram o avesso, a humilhação da constante reprovação. Entre as bolhas da memória não faltaram lembranças de experiências de segregação pela cor, pelo cabelo, pelo uniforme singelo, pelo material pobre e incompleto, pelo dever de casa nunca terminado, pela infrequência e não pontualidade...lembranças misturadas ao trabalho precoce e exaustivo em casa, na rua... Os guardados da infância brotavam do pátio da escola e também da rua, da casa. Espaços tão desencontrados. Lembranças tão misturadas de tantos espaços e tempos em que realizamos aprendizagens diversas. Em que fomos formando-nos. [...] A vida, a família, o trabalho, a rua formam. A escola forma. [...] A escola forma auto-imagens positivas ou negativas. Reforça imagens aprendidas na família, no bairro, na rua, na luta pela sobrevivência. Remexendo nas gavetas de tantos guardados os coletivos docentes vão percebendo quão determinante foi a experiência escolar em nossa formação. Carregamos da escola valores, emoções, posturas e convicções. Sentimentos de nós, dos outros e do mundo (ARROYO, 2004, p.239-241).

Arroyo (2004) fala sobre um conjunto de lembranças de experiências que foram evocadas por docentes numa oficina, onde se refletiu sobre os processos e percursos formativos dentro e fora das escolas. O texto dialoga com esse encontro, num tempo formação continuada para professores e o que dele emergiu. Desse momento de conversa, de revelações sobre a vida de aluno diante de mestres e dos cotidianos escolares, cada aluno que hoje é professor, pode experimentar diversos processos que marcaram cada recordador.

Nossa pesquisa, pergunta, mas afinal, como tais experiências trazidas à tona, como bolhas que emergem à superfície, explodem na superfície/atmosfera do cotidiano?

Nas entrevistas que fizemos quinze ao todo, cada sujeito, quando perguntado, após suas evocações sobre toda uma vida escolar, da infância até o ensino médio – como suas lembranças de suas experiências de discentes - nos cotidianos escolares após anos de freqüência diária bancos escolares, pátios por um lado e também das experiências de castigos, alegrias, descobertas, medos, choros, constrangimentos de diversas ordens, em grupos, individualmente e coletivamente – perpassam, reverberam sobre o professor e professora que são hoje, todos de maneira assertiva confirmam e exemplificam tal relação.

A pesquisa entrevistou professores em atividade, o que em nosso entendimento, põe em evidência de onde cada um está falando quando se estabelece uma relação entre experiências de discente lembradas e o cotidiano em ser professor e professora.

Cada docente diz com detalhes, que lugar ocupa suas lembranças no presente, estando à flor da pele, ou melhor, que perpassam as relações que cada um estabelece com seus alunos, com colegas de trabalho e com a escola.

Das lembranças discentes miradas a partir do presente dos docentes, encontramos também uma sutil denúncia sobre uma docência que perdura, sobretudo da relação com os discentes também do presente. É dito a partir de suas lembranças de antigos professores, que foram considerados inspiradores ou não, e que colegas de trabalho ainda hoje, relacionam-se com os alunos e alunas de maneira semelhante, em muitos casos, as lembranças trazidas à tona, quando tocam a superfície cotidiana, explodem e ressoam em refutações e preocupações com os alunos que professores têm em comum, percebe-se que há relações entre discentes e docentes que são semelhantes àquelas vividas por quem hoje recorda, são lembranças que denunciam conflitos, segregações, injustiças, medo, entre outros sentimentos presentes entre os professores. As lembranças perpassam e influenciam os olhares dos professores e professoras quando os mesmos estão entre seus colegas de profissão e diante de seus alunos.

Evocações diretas ao cotidiano, ou seria o cotidiano que trás pra si o que o homem já experimentou? Para que lembrar se não para dialogar com o presente de nossas vidas? Assim, quando perguntados que lembranças têm, os professores e professoras não deixam de dizer que desde que começaram suas carreiras de docentes vêm lidando com alunos que se assemelham aos que alunos que cada um foi, e, sobretudo, que encontram ainda em suas escolas, professores que também se assemelham àqueles docentes que lhes foram inspiradores ou o contrário.

Em alguns casos, dizem que não é possível ter uma boa relação com os alunos do presente, sejam eles indisciplinados, tímidos, pobres, negros, entre outros tipos de denominação marcada por algum preconceito, se não viveram experiências individuais e coletivas semelhantes às vividas quando foram estudantes.

As lembranças estão então em diálogo com o presente, participam de juízos que cada recordador aqui faz da escola, da discência, dos demais professores e professoras que estão junto a seus cotidianos de trabalho.

Arroyo nos diz ainda

Fazer esse exercício de lembrar nossas próprias vivências dos tempos da vida pode ser um bom exercício para melhor entender sua centralidade em nossa formação e até melhor entender os educandos. Vários professores têm comentado que quando têm de tomar uma decisão sobre o que fazer na escola ou como tratar os alunos tem como hábito tentar situar-se no lugar deles, lembrando de quando eram crianças, adolescentes ou jovens. Lembrar que fomos alunos e alunas, adolescentes ou jovens pode ser uma maneira de redimensionar nossos comportamentos docentes. (ARROYO, 2004, p.308-309).

Não há desacordo com as conclusões a que chegou Miguel Arroyo junto aos professores em seus processos formativos. No entanto, observamos que no conjunto das lembranças dos quinze docentes, encontramos traços tensos referentes às experiências marcantes de seus cotidianos escolares, constituídos, sobretudo por diferenciações de classe, raça e valores culturais, entre os grupos de alunos e docentes. O ato de lembrar passa assumir uma natureza de por em questão àquilo que o presente lhe apresenta e do qual o mesmo participa. Questionam-se os professores e alunos do presente, elucidam-se diferenças consideradas positivas nas relações de aproximação entre alunos e professores, há também certa indignação em torno da presença ainda vida de relações que os mesmos viveram e que não foram consideradas justas em parte do grupo de docentes em relação a seus alunos.

Arroyo (2004, p.310) apresenta-nos as imagens da infância e adolescência presentes nas falas dos professores e professoras com os/as quais esteve, “[...] suas lembranças não estão para imagens de tenras infâncias. Suas nostalgias não são de ter perdido o paraíso. Poucas relembram sua infância e adolescência em imagens romanceadas”, não sendo diferentes das que encontramos nas primeiras histórias dos professores que entrevistamos. Eles também viveram e carregam imagens de experiências que não foram tenras e romanceadas, sendo tais

evocações vivas e entrelaçadas nas relações que ainda existentes entre discentes do presente e docentes do presente. Existe aí, uma trama lembrada no ser professor, no compartilhar a docência com alunos e alunas, e também com outros professores e professoras. Hoje, encontramos com tramas do vivido dentro das tramas do presente da escola.

O mesmo autor diz que a escola como outras instituições guardam memórias. Pensamos então que as salas de aulas, pátios, carteiras, portões escolares, uniformes, cadernos, livros, cadernetas, os materiais de trabalho docente, os atos diversos internos às escolas como entrar em sala, dar aula, aplicar provas, exercícios, entre tantos outros, convocam lembranças, sobretudo no grupo docente acerca de como e a partir de quais valores, éticas, cultura, devem ser tratados os alunos e alunas.

Mas podemos usar das lembranças para poder a partir daí querer mudar os sujeitos docentes e suas relações com os discentes, docentes e a escola? Ou temos outro caminho que não o de iniciarmos uma prática antiga de diagnosticar as origens daquilo que se considera problema e buscar corrigi-los ou suprimi-los? Teremos aí uma concepção em que os sujeitos da educação podem ser manipulados desconsiderando suas experiências e memórias sócio-culturais?

As lembranças evocadas pelos/as professores e professoras contribuíram para a construção de uma percepção sobre as variações e similitudes dos processos formativos que cada um pode experimentar e poder por aí dialogar com um conjunto de experiências do presente e que se mostram em muitos momentos perpassando as relações com estudantes/as, com os erros e acertos de estudantes/as, com o acompanhamento do crescimento geracional e intelectual dos mesmos, com elaboração de provas, com as mudanças tecnológicas ocorridas nas escolas, com mudanças das leis educacionais, com relação com pais de estudantes, com líderes comunitários, com funcionários das escolas, na escolha da sala de trabalho, na conformação dos tempos e espaços da vida docente.

Dividiremos em dois momentos nossa elaboração entendendo a necessidade de construir um diálogo entre a historiografia ou nova história da educação e estudos que usam as fontes orais como possibilidade de entender as relações entre docente e discente, bem como as dinâmicas entre escola, sujeitos e as ações políticas sobre os mesmos, por outro lado, investimos em uma elaboração sobre os conceitos de sujeito e escola sócio-culturais, buscando saber e tecer um diálogo entre os processos formativos de ambos.

Passando a outros planos de análise, estudos da história da escola, considerando sua forma e cultura tem revelado elementos para entender as perenidades, impregnações e singularidades da instituição educacional no presente, bem como a investigação sobre a memória cotidiana dos sujeitos docentes e discentes tem nos permitido enxergar como a mesma instituição ao longo do tempo, esteve prenhe da condição tensa, tecida por normas e culturas em mudanças. Ambos caminhos ricos que favorecem e contribuem com nossa investigação.

Um primeiro aspecto que abordamos é o da escola enquanto uma instituição constituída de singularidades sociais, tendo forma e cultura própria, como podemos verificar nos estudos de Faria Filho (2007, p. 195)

O ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares. [...] é justamente essa faceta da escolarização que, [...] permite articular a escolarização com a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando cultura escolar.

A cultura escolar, “ela permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo escolar. Situando-se no plano de meso abordagens, a categoria cultura escolar é aqui entendida como a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares.

E mais,

[...] sendo assim, as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas em que estavam imersos, nos diversos momentos da história do processo de escolarização. (FARIA FILHO, 2007, p.201)

Submeter pessoas a normas, procedimentos, conhecimentos e valores compõem o que se denomina de cultura escolar num dado momento da história, correspondendo a uma intenção de formação do homem ao longo de anos de sua vida dentro da instituição educacional. A cultura **escolar** enraíza-se nas relações entre os sujeitos sócio-culturais, como parte de suas vidas, num processo de internalização tornando-se forte componente agenciador de parte da vida e constituição da memória dos sujeitos nela envolvidos, sobretudo, docentes e discentes.

Desta forma, a escola e sua forma estão presentes nas tramas narrativas sobre as relações que sujeitos sócio-culturais estiveram enquadrados. Mostra também as estratégias de resistências e sobrevivências. Corroborando essa assertiva Nunes (2007, p.390) afirma

Se entendemos a organização escolar como expressão e, ao mesmo tempo, como produtora de uma cultura escolar, nosso objeto se amplia. Essa cultura escolar é entendida como conjunto de normas e práticas produzidas historicamente por sujeitos e/ou grupos determinados com finalidades específicas, que estão relacionadas à definição dos saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas e de todo um processo não só de transmissão de saberes, mas de modificação do *habitus* pedagógico.

Como sabemos, a escola pereniza-se e singulariza-se por meio de sua forma e cultura, no entanto, encontramos nas lembranças dos antigos professores e colegas de sala de aula parte das histórias cotidianas ainda subterrâneas à história oficial da educação. A perspectiva investigativa sócio-cultural instaura a presença dinâmica de histórias humanas, sejam elas pessoais e/ou oficiais.

Compreender a escola como espaço sócio-cultural por meio das narrativas é enxergar a vida e reconhecer as histórias da própria escola, sobretudo, pelas vozes de professores que desde a primeira infância enraizaram-se e construíram suas subjetividades.

Do patrimônio que perdura e sustenta os ordenamentos escolares, origina-se o que se chama aqui de forma e cultura escolar. Entendemos que o patrimônio que singulariza a escola, não se fez de maneira impermeável às ações e tensões vividas pela sociedade ao longo dos tempos, o que a nosso ver, contribuiu para a constituição do que vem a ser a sua condição sócio-cultural, que trataremos a seguir. Nunes (2007, p.390) contribui mais uma vez nos dizendo

Trabalhar sobre o entrecchoque da cultura escolar com a cultura urbana é partir de um pressuposto teórico: a cultura escolar, apesar de revelar as práticas culturais urbanas, possui uma peculiaridade que está inscrita na margem de manobra dos sujeitos da ação educativa e das respostas diferentes daquelas programadas ou previstas por certos agentes e projetos racionalizadores e controladores das atividades escolares. Essa margem de manobra se revela em táticas circunstanciais quando os sujeitos que sofrem a ação educativa dela se apropriam e modificam o seu significado, o que acarreta a recriação da ação em execução.

Professores/as, estudantes e escolas são partes de uma construção social que se reproduzem, conflitam e transformam seus papéis sociais lentamente no decorrer da história, modificando leis, normas, costumes e também suas relações dentro e fora da escola. Numa condição multifacetada, de um lado a escola e suas formas e normas dirigidas a professores e alunos

pelos agentes ou gestores das secretarias educacionais, por outro, docentes e discentes que alteram suas condutas, afetos, proximidades, enfim, são dimensões que existem em uma dependência compartilhada e conflituosa, compondo a condição sócio-cultural nas relações escolares.

Investigamos como os sujeitos docentes e discentes e a instituição escola enquanto construções sócio-culturais engendraram e entreteceram suas experiências e memórias por meio da escuta e análise das narrativas, sensíveis aos contornos e elaborações, vislumbrando suas impregnações sociais e históricas, indo e vindo pelos caminhos escolhidos pelos narradores, como em um caminho de mão dupla entre passado e presente.

Mas como se constituem escola e sujeitos sócio-culturais? Primeiramente, sobre a instituição escola, dialogamos com Dayrell (1996) que ajuda-nos na conceituação do que vem ser a escola, apresentando-nos sua complexidade, sobretudo cultural, superando uma visão determinista e homogenizadora da sociedade sobre a escola.

A visão determinista e homogenizadora das políticas educacionais estão presentes nas escolas brasileiras desde final do século XIX, como nos mostra Vidal (2007) em seu trabalho sobre a Escola Nova e progresso educativo. A intenção de selecionar para poder educar os diferentes alunos é estratégia educacional correspondente às relações sociais, políticas e econômicas. Condição esta que perdurará por muito tempo ainda na educação e na sociedade brasileira.

Havia como mudanças: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. [...] o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. A regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo estudante (VIDAL, 2007, p. 497)

A política educacional como qualquer ação humana constitui-se de intencionalidades que são transformadas em ações, aplicadas e concluídas. Entretanto, sabemos também que em parte do conjunto de prescrições, encontramos ações fugidias às normas. Tal condição de incompletude ou de margem de manobra, acontecera com a prática de selecionar alunos que tanto Vidal (2007) quanto Nunes (2007), dizem-nos ter havido em turmas desde a década de

20, e de sua relativização feita, seja pela falta materiais de aplicação como pela insegurança dos professores.

As condições de aplicação integral das normas escolares aliada à insegurança ou mesmo discordância por parte dos sujeitos indicados às aplicações e aferimentos de informações e prescrições, mostra como a instituição escola vem sofrendo sobre seu cotidiano modificações, evidenciando uma natureza que não se enquadra e rege por determinismos e concepções homogeneizadoras.

Assim, de maneira contrária a visão determinista, a concepção de escola como lugar eminentemente cultural, tornar-se-á uma perspectiva a ser investigada e compreendida por meio de políticas educacionais, somente a partir das últimas décadas de 80 do século XX.

A escola enquanto espaço sócio cultural passa a ser defendida pela riqueza das vidas presentes em seu cotidiano, sobretudo pela presença dos sujeitos que sendo crianças, jovens e adultos, docentes e discentes, negros, brancos, pardos, amarelos, mestiços entre outros, se formam por entre um complexo e dinâmico conteúdo de regulações, desregulações e renormatizações, feitas pelo Estado ou pelos próprios sujeitos, favorecendo a existência das relações sociais que buscam formar uma alteridade dentro das escolas. Compreender a escola como espaço sócio-cultural só é possível quando compreendemos também os sujeitos que participam diariamente e dão vida à própria escola. São eles os professores e alunos.

A escola não é neutra ou asséptica de intenções políticas que a torna instituição singular e social. A escola é *locus* singular de agenciamentos humanos, esses por sua vez, engendram traços em sua estrutura que perduram como memórias instituídas e instituintes, bem como está sujeita a mudanças oriundas das relações entre os sujeitos sócio-culturais presentes dentro e fora de seus muros. Enquanto instituição que é parte da sociedade, é permeada ou impregnada de valores, idéias, normas, rituais, forças políticas e ideológicas de outras instituições criadas por nós mesmos.

São ações que penetram no cotidiano escolar, vindas de fora de seus muros seja pela mão do estado que gerencia e normatiza, bem como das ações da comunidade intra e extra escola. Os sujeitos docentes e discentes são atores principais dentro da escola.

A criança, o jovem e o adulto, são sujeitos sócio-culturais e quando ingressam na vida escolar, levam lineamentos identitários, quer por serem brancos, mestiços, pardos, negros, pobres ou não, baixos, altos, magros, gordos, deficientes ou não, trabalhadores e desempregados,

homens e mulheres, todos traços construídos nas interlocuções com outros homens e instituições por tempos precedentes a sua existência. As identidades compõem-se das diversas experiências culturais entre homens. Assim, compreendemos ao investigar as narrativas, serem elas impregnadas de memórias coletivas e individuais passadas que ainda vivem no presente.

Recordadores e recordações têm em comum serem de natureza sócio-cultural, mesmo quando o evocado se distancia do tempo em que as palavras são escolhidas e ditas. Há nesta trama, a presença complexa de momentos históricos distintos em muitos aspectos como estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais que perduram por entre gerações. As narrativas, os sujeitos narradores e os sujeitos rememorados compõem um labirinto de experiências vivas e desafiadoras quando nos propomos desfiar suas meadas.

Mais uma vez Teixeira (2006, p.4) nos diz “[...] recordação, matéria prima da memória, ajuda a reconstruir processos e transformações que acompanham as experiências, conferindo identidades aos sujeitos, em movimentos de subjetivação”. Investigamos o passado narrado das relações entre docentes e discentes, como quem busca encontrar a matéria prima de que são formados os sujeitos sócio-culturais de nossa pesquisa, fomos ao encontro dos docentes, escutamos e analisamos suas narrativas feitas de experiências sociais as mais diversas.

Desta forma são docentes e discentes em relação, sobretudo dentro das salas de aulas que buscamos escutar e nos aproximarmos por meio das entrevistas narrativas, podendo assim oportunizar que cada professor possa nos contar sobre suas experiências ao longo de seus anos estudantis o que se lembra e como se lembra para podermos construir esse objeto de pesquisa, qual seja, saber sobre memória têm professores sobre suas experiências com antigos professores e colegas de sala, que processos viveu e formou-se e de que forma eles ainda estão vivos em suas práticas que são prenes do passado que perduram mirando um futuro das relações entre docentes e discentes.

São lembranças que nos mostram o quanto é impregnado de passado as relações entre docentes e discentes, são evocações tracejadas por um lado de hierarquias, ordens, disciplinamentos, castigos, situações vexatórias públicas dirigidas aos alunos, ensinamentos. Por outro lado, encontramos afetos, descobertas e relações sociais as mais variadas entre os sujeitos professor/a e aluno/a, entre alunos/as também.

Das primeiras relações, entre docentes e discentes, que são antigas na profissão, encontramos junto aos trabalhos de Veiga (2006, p. 56-57) sobre história da educação brasileira, a seguinte consideração baseada em Theodor Adorno (1995) a “[...] profissão professor foi a única que se manteve durante muito tempo associada à violência física e tirania [...] a autocorreção como perspectiva de conquista de algum lugar social. Essas foram sendo substituídas pelas correções disciplinares baseadas nas exposições públicas, tanto em casos vexatórios como de apreço”. E completa sua elaboração, citando Mario Manacorda (1989) para dizer-nos que a aprendizagem, que objetiva o trabalho docente dirigido aos seus alunos, fundaram-se sobre a relação de experiências feitas com dor e punição física e moral.

Veiga (2006) nos apresenta a relação entre docentes e discentes como sendo perpassada pelas práticas de um sobre o outro, sobretudo pela ação sobre os corpos dos discentes, constituindo-se como uma relação de força, poder e dor.

As narrativas em nossa investigação são marcadas dessa corporeidade que fora sujeitada às práticas disciplinares, punitivas e morais, são corpos que ainda sentem e carregam marcas vivas de um passado vivido dentro da instituição a qual não saiu, mesmo todos narradores tendo mudando de lugar de discente.

As narrativas também apresentam as esperanças pretéritas, pois como pudemos perceber, os narradores constatarem mudanças nas relações que mantém com seus atuais alunos.

Nossa pesquisa, percorrendo por meio das narrativas dos quinze entrevistados acerca de suas vidas escolares, permite-nos uma aproximação do que cada um viveu e, sobretudo de como as escolas marcaram suas vidas por meio de suas normas que permeavam as relações entre professores/as e os estudantes.

A pesquisa desenvolvida por nós não está inserida no campo da história da educação. Mas, se considerarmos que nos últimos anos, esta última vem buscando tanto na sociologia quanto na antropologia diálogos que permitam saber sobre as histórias das práticas educacionais, podemos inferir que as narrativas que aqui apresentamos das histórias da vida cotidiana em escolas e salas de aulas por cerca de 50 anos, podem ser tomadas como experiências no curso da história da educação. Histórias então vividas entre docentes e discentes. Assim, consideramos contribuir para os estudos sobre a história da escola, da docência e discência.

A investigação oral sobre os cotidianos escolares nos impôs um diálogo com os estudos feitos pelos historiadores da educação. Faria Filho (2007) é sensível a este movimento de

aproximação entre estudos históricos e sociológicos, ainda que deixe interrogações quanto ao valor das narrativas sobre essas práticas

Todos sabemos que uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares é aquela que enfoca as práticas escolares. Aliás, para alguns de nós, o estudo das práticas escolares é a pedra de toque da renovação dos estudos históricos em educação. No entanto, também sabemos o quanto é difícil de realizar a pesquisa histórica que pretenda ter acesso às práticas escolares. Nos últimos anos, o diálogo estabelecido pelos historiadores da educação com a historiografia e com outras áreas das ciências humanas e sociais (antropologia, sociologia, lingüística, dentre outras) muito tem contribuído para uma melhor delimitação teórico-metodológica das pesquisas sobre as práticas e para uma discussão do próprio estatuto epistemológico desse objeto. [...] por outro lado, esta pode ser uma das pistas para o aumento expressivo dos trabalhos com fontes orais em nossa área, pois, para muitos, os relatos orais parecem oferecer a ilusão de que abordam (diretamente) práticas (FARIA FILHO, 2007, p. 206).

A fonte oral como documento histórico ainda constitui-se como ponto de polêmica, pois há um debate se existem sobre o estatuto documental e as condições de validação científica das narrativas, como pudemos ver na citação acima.

Concordamos que a oralidade permite-nos saber acerca do vivido naquilo que é possível narrar. Isto porque sabemos haver limites na capacidade dos narradores em expressar o que viveu individualmente e coletivamente, bem como existem limites para saber o que não foi narrado, silenciado. Pollak (1989) explica bem acerca dos silêncios que escondem propositadamente informações carregadas de sentimentos, de constrangimentos, de dor e horror, a exemplo dos judeus sobreviventes de campos de concentração.

No entanto, é a fonte oral capaz de dizer sobre aquilo que tocou o homem. Aquilo que o marcou, seja pelas imagens, pelas percepções dos sentidos. Segundo Pollak

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à Memória oficial, no caso a memória nacional [...] essa memória subterrânea acentua o caráter destruidor e uniformizador e opressor da memória coletiva nacional (POLLAK, 1989)

As narrativas docentes assemelham-se em alguns momentos às memórias subterrâneas de que fala Pollak. No entanto, pensamos que ao contrário de assumirem um lugar estático e inerte, os silêncios não se traduziram em esquecimentos ou mesmo inexistência do que dizer. Os estudos sobre a memória narrada indicam a presença de nuances de intimidade e segredos

como uma característica marcante de quaisquer recordadores, não sendo diferente quando os sujeitos são professores.

Uma questão fica para a pesquisa diante do silêncio presente em certos momentos das narrativas, qual seja, o de saber das relações vividas e silenciadas, o que nos permitiria enxergar no presente os reflexos lançados na subjetividade dos narradores. Que lampejo do passado pode-se enxergar, considerando haver silêncios eventuais dentro das narrativas?

Outro aspecto que marca a narrativa é a limitada remissão às políticas nacionais ou locais, dirigidas ou não à vida escolar. Sobre essa característica...

Ao interrogarmos sobre a formação e percepção dos contextos históricos, políticos e culturais dos professores em suas trajetórias estudantis, Veiga (2007) contribui com uma noção acerca da formação das identidades docentes e discentes,

As identidades aluno e professor são construções sócio-históricas, se fazem de maneira relacional e interdependente e por isso possuem especificidades no tempo e no espaço, ou seja, são produções de tempos históricos e espaços diferenciados e específicos. Quero enfatizar com isso que as identidades de quem ensina e de quem aprende, professor e aluno respectivamente, são identidades que possuem singularidades no processo de sua constituição e elaboração, porque produzidas de modo relacional [...] isso para avançarmos nas problematizações sobre a escola e a escrita de sua história (VEIGA, 2007, p. 52)

As identidades humanas são construções sócio-históricas, carregam consigo os ingredientes, traços, gestos, hábitos, idéias e entre outras tramas sociais tecidas entre os homens. Estas concepções corroboram nossa perspectiva teórica de análise das narrativas.

Nossas leituras sobre as narrativas, dialogando com o que nos disse Pollak (1989) sobre as estratégias daqueles que nos contam sobre suas vidas em silenciar o vivido, bem como do esquecimento em Halbwachs, nos perguntamos ainda, como sujeitos sócio-culturais, sujeitos relacionais e relacionados às construções sócio-históricas, marcados pelas especificidades de seus tempos e espaços, pouco discorrem sobre as forças culturais, políticas e econômicas quando são convidados a contarem suas vidas.

No conjunto dos docentes entrevistados, ao narrarem suas experiências, pouco teceram críticas sobre intervenções estatais nos cotidianos escolares. Os narradores deixam-nos a impressão de não terem compreendido a presença e a intenção de poder e permanência de uma memória oficial em detrimento do silêncio relegado às histórias de experiências da vida

cotidiana, conseqüentemente, inexistentes da educação e, por conseguinte, da profissão de professor/a e discente.

Sobre a relação entre memória pessoal e social, Halbwachs (2004, p.58) nos diz que a primeira só acontece senão por meio daquilo que cada um viveu, viu, sentiu e pensou num dado momento de sua história. Assim, conclui que a memória de um não se confunde com a de outro.

Junto desta condição da lembrança pessoal não se confundir com a de outra pessoa, encontramos a dimensão presente das narrativas de quem vive em sociedade, o autor nos diz que carregamos uma bagagem de lembranças históricas, podendo ser ampliada pela leitura das histórias sociais, caracterizando-a como uma memória emprestada.

As narrativas dos professores nos apresentaram um conjunto de experiências pelas quais cada um construiu suas subjetividades enquanto alunos, bem como suas sensibilidades e idéias acerca da docência. Nelas são apresentadas diversas imagens, sentimentos e valores dirigidos aos antigos professores, sejam eles lembrados como bons ou maus docentes - compreensivos, atentos, dedicados, por outro lado, distantes, desligados e desleixados. Tais caracterizações são formadas por uma ligação entre passado e o presente, originárias de imagens que os desenharam e/ou deformaram, no entanto, refletindo e impregnando as relações estabelecidas no presente entre discentes e docentes.

Nosso objeto de investigação implica entender a dimensão corpórea da memória, pois não há memórias de si e de grupos sem que as imagens dos corpos dos sujeitos que interagem estejam presentes. Os corpos humanos e não somente o cérebro ou a mente experienciam o mundo e constituem lembranças.

Os corpos narrados evidenciam traços mesmo que atualizados, sobre como as relações docente/discente se estabeleceram, dando assim, forma as experiências e as lembranças. Os sujeitos e seus corpos entreteceram relações que não foram olvidadas, pois foram marcados por imagens, traços, sentidos e sentimentos.

Mas como ler o corpo narrado? Dialogando com o trabalho de Araújo (2004) que nos diz ser o corpo humano condição de existência primeira dos homens, que por meio dele se age sobre o mundo que é seu habitat. Acrescentamos a essa perspectiva a compreensão de que o inverso também acontece, pois o mundo que recebe o corpo do homem e age sobre ele, apresentando um conjunto de culturas perenes e sazonais. O mundo carrega consigo e se faz mundo

humano por construir o que o alimenta, e ainda, torna memória aquilo que o homem demanda de si e do que o rodeia e existe preteritamente, como alimento para a vida.

Araújo (2004) nos diz que é por meio do corpo que o homem se comunica, aproxima-se e distancia-se uns dos outros, constrói e desfaz, bem como sustenta conflitos. Esses processos são permeados por um conjunto complexo de manifestações, como a paixão, a razão, sensibilidades, sensualidades, sexualidades, emoções, convicções, fantasias, projetos, desejos entre outras tantas.

A concepção teórica central de sua pesquisa é do filósofo Merleau-Ponty com as obras *Fenomenologia da percepção* (1992) e *O visível e o invisível* (1999), onde o corpo é apresentado como totalidade intencional, ou seja, é por meio do corpo que o homem supera sua dimensão física e biológica, construindo para si, por meio de relações sociais, sua auto-expressão, denominada de um eu corporal (ARAÚJO, 2006, p.21).

Merleau-Ponty (1992; 1999), nas obras citadas, apresenta-nos um corpo que tem como elemento de sua vitalidade a experiência, esta vivida ou como modo de ser no mundo. Este corpo é tramado de percepções e mobilidades sociais, sensível e criador de expressões humanas.

Mas se o corpo é sócio-cultural, se ele próprio é alvo de ações de um homem sobre o outro, se é marcado de maneira indelével ou não, há nele a constituição de lembranças para a memória humana. Para se formar memória no bicho homem, como diz Nietzsche (1998), há que se produzir de maneira incessante, a experiência da dor, da violência da cultura e da educação. Os corpos lembrados de antigos mestres vêm então acompanhados de imagens e sentimentos.

Em diálogo com Araújo que diz “[...] por meio do seu corpo, vai assumindo e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação” (2006, p.21). Nesse ponto entrevemos o processo pelo qual o corpo humano incorpora o mundo, por meio de um mecanismo de absorção, como na constituição de um *hábitus*⁷. É como se os processos de incorporação dos valores, normas e costumes sociais fossem incorporados de maneira automática, não permitindo que o homem os tenha como ponto de debate e remissão a experiências passadas, e sem que o mesmo, nesse encontro com o mundo, não selecionasse o

⁷ Ver JEDLOWSKI – prefácio da obra *A memória coletiva* publicada na Itália de Maurice Halbwachs, quando o mesmo trata da noção de memória enquanto hábito em Henry Bérson. Bérson nos diz que o corpo utiliza de mecanismo de reconhecimento do mundo como um ‘automático’, sem intervenção da consciência.

que incorpora, não fizesse uma re-apropriação considerando as próprias experiências que o marcaram.

Se o corpo é cultura, é valor e sentimentos, podemos dizer que ele também é memória, e que, como nos mostra Jedlowski (1987, p.23) “[...] a memória é reconstrução parcial e seletiva do passado, cujos pontos de referência são favorecidos pelos interesses e pela conformação da sociedade presente”. Assim, o corpo do presente é corpo que rememora, seleciona, reconstrói-se, sobretudo pela dupla ação que instaura o presente pelas experiências do passado. Compomos uma associação entre a natureza da memória e relação dos homens por meio de seus corpos, dizemos então, que os sujeitos que são corpóreos, nos percursos das tramas de sua vida, não absorve o mundo, mas por ser sujeito que se forma na relação com o mundo, toca e é tocado, convoca e é convocado, tece e destece experiências. O corpo então é atravessado e atravessa o mundo, carregando bagagens de experiências.

A memória coletiva como sabemos, não é ressurreição do passado tal como ela se constituía. É, primordialmente, reconstrução das experiências pretéritas em decorrência da vida social presente. Assim, o corpo do homem feito, em suas mais variadas histórias, a cada época, responde e reconstrói-se por estar no mundo.

Uma relação possível e a nosso ver enriquecedora para analisar as narrativas que trazem fortemente a dimensão do corpo humano é entender o lugar das memórias na constituição de sentidos, sentimentos, emoções, afetividades que cada sujeito carrega e interage com outros sujeitos.

As memórias nos apresentam o passado em muitos casos por meio de imagens, ou ainda pelos sentidos e sentimentos presentes nas relações sociais, e porque não dizer, trespassadas pelos encontros corpóreos entre homens. A lembrança atualiza as imagens e estas não se apresentam de maneira definitiva ao mundo social, este por sua vez, a cada momento histórico, refaz e revigora-se de imagens que conservam e permitem serem matizadas por novos ingredientes das relações sociais. O perene assim se faz na vida dos homens se não pelas formas objetivas de sua existência, bem como nas formas que o mesmo constrói em sua consciência de si e do mundo.

O passado se apresenta nas narrativas, sobretudo pelas tramas e interesses do presente de quem narra, do lugar de onde se assenta e das relações que se estabelece no mundo que vive.

As lembranças dos corpos dos antigos professores narradas por professores do presente nos dizem o que? Como são apresentados os antigos mestres? Encontramos um conjunto de imagens que trazem consigo a natureza da reconstrução, refeitas pelos interesses dos narradores docentes.

São lembranças que contém ingredientes diversos, seja pela beleza lembrada, talvez com certa nostalgia e romantismo, como pela caricatura que carrega de uma crítica dirigida ao passado e trazida de volta ao presente. Como num movimento de olhar-se pelo corpo do outro que do passado é trazido ao presente. O corpo lembrado é corpo presente, o presente ausente.

Outro elemento a considerar no cotidiano da escola, que e sempre aparece na memória docente e discente sobre a escola, é o dos rituais escolares. Nos territórios da escola observa-se um conjunto de rituais implicando antigos professores e ex-colegas de classe, sobretudo, dentro de sala de aula nas narrativas que coletamos. Nossa leitura acerca das experiências narradas pelos entrevistados conduziu-nos a um diálogo com o estudo desenvolvido por Peter McLaren⁸ (1991). Este estudo aborda de modo etnográfico os rituais escolares de alunos imigrantes, de origem étnica predominantemente portuguesa, da escola St. Ryan em Toronto, no Canadá.

Há um diálogo entre os rituais descritos por McLaren e fruto de suas observações etnográficas e os narrados pelas memórias de nossos entrevistados. Isso, apesar do estudo etnográfico registrar uma grande quantidade de informações dos cotidianos dos sujeitos, enquanto as entrevistas narrativas contêm o vivido de maneira sintética e pontual. Assim sendo, entendemos ser importante o exercício de analisar as sínteses lembradas em entrevistas em interlocução com o universo explorado e já analisado pelo trabalho de Peter McLaren.

Dos rituais no cotidiano escolar, o autor conclui que os mesmos “[...] são cruciais e irradicáveis no conjunto da existência do estudante” (MCLAREN, 1991, p.29). Este último, por sua vez, é colocado, através dos rituais que vivenciam, diante de ideologias sociais e culturais. Saber então dos rituais lembrados possibilita-nos um dimensionamento sobre quais

⁸ Segundo Henry Giroux, Peter McLaren é um pesquisador que passou grande parte do tempo trabalhando em escolas públicas urbanas e também combina os dons raros de um teórico astuto com os de um contador de histórias, da forma aclamada por Walter Benjamin. Assim, entendemos ser este um teórico que tem em suas trajetórias a sensibilidade e saber que nos ajuda a entender as narrativas de nossos sujeitos, também estudantes de escolas públicas.

ideários orientavam as relações entre professores e alunos, bem como saber mais sobre as relações entre os estudantes.

O autor nos diz que a cultura da sala de aula não se constitui isenta ou desencarnada de histórias e intenções políticas. Não sendo nunca sendo homogênea, a sala de aula é constituída de relações descontínuas e turvas, no que diz respeito às compreensões de seu sentido, havendo sempre disputas e conflitos entre os sujeitos. Os rituais internos aí presentes servem para unificar idéias reprodutoras e opressoras, tanto simbolicamente quanto pela encarnação de relações sociais. O sujeito não escapa aos ordenamentos sociais, políticos e econômicos. É por isso que o autor nos alerta para o perigo em se esconder a frequente ritualização da exploração social reproduzida nos indivíduos e concebida como liberdade individual.

Encontramos no trabalho do autor, a construção de um sistema ritual, subdividido quatro dimensões. A dimensão *micro* referindo-se a acontecimentos isolados do dia a dia da sala de aula e a *macro ritual*, consistindo do conjunto de lições de sala de aula. Há ainda a dimensão do *ritual de revitalização* que ocorre em torno de discussões emocionais entre docentes, diretores e alunos em sala, seja para fins instrucionais ou para formação religiosa. Já os *rituais de intensificação* compreendem um sub-tipo de rituais de revitalização pois tendem a fortalecer as relações entre docentes e discentes emocionalmente, podendo ainda, estarem contidos nos rituais micro e macro. Por fim, há a dimensão dos *rituais de resistência* que instauram ações de “inversão simbólica” aos dogmas e códigos de conduta autoritários dominantes preestabelecidos pelos docentes. Essa última dimensão desvela uma quebra do instituído, do cerimonial escolar. Os rituais estudantis de resistência assumem a condição de ativo quando há consciência do que se faz e buscam subverter a ordem ou sabotar a instrução docente.

A escola prima-se pela ritualização dos processos instrucionais, e o professor ocupa o lugar determinante para fazer cumprir-se tal intenção institucional. Hegemonizam-se assim os ritos instrucionais que, segundo o autor, reproduzem a dominação política de uma classe social sobre outra. Assim, do ponto de vista dos alunos, podemos pensar que os ritos podem ser valorados como ‘bons’ ou ‘ruins’, se eles constroem ou não as subjetividades dos estudantes. Os ‘bons’ são assim qualificados quando se cria alternativa à cultura escolar que define condutas aos alunos.

Ainda, segundo McLaren, os rituais enquadram os alunos por meio do que se denomina “estados de interação” (1991, p.131), sendo os mesmos definidos pelos estilos de interação

com o ambiente e com os sujeitos. Esses “estados de interação” consistem em conglomerados articulados e prescritos de comportamentos. São quatro esses estados. O *estado de esquina de rua* – compondo uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas. Aqui os alunos são senhores de suas ações, conformando o espaço, o tempo, valores. O segundo é o *estado estudante*, que passa a ser dominante pelas práticas intra-escolares, sobretudo pelas ações docentes de controle e coerção sobre os alunos. Aqui se exige a adoção de gestos, atitudes e hábitos dos estudantes. O terceiro é o *estado de santidade*, que se define pela intenção de inculcar nos alunos os preceitos católicos, pois a escola investigada é de orientação cristã. Cada aluno é envolvido em algo maior que eles próprios, que não pode ser explicado em termos racionais, havendo reverência e subserviência, o que instaura e dissipa-se rapidamente o sujeito coletivo católico, havendo uma efemeridade deste estado. O quarto é o *estado de casa*, inferido a partir de entrevistas feitas com alunos, este se assemelha ao *estado de escola* no qual há respeito pela autoridade dos sujeitos adultos, pai, padre e professores, crença em Deus, etc. Cada estado entrelaça-se, sobrepõem-se e eles estão inter-relacionados.

McLaren (1991) considera como essência do seu estudo a tese de que a cultura escolar constitui-se, sobretudo, pelas práticas dos rituais. No processo de análise das lembranças das relações entre docentes e discentes fomos conduzidos também a conhecer e refletir sobre tramas presentes nesse encontro em termos de valores, tensões, conflitos e afetos experienciados no bojo dos rituais escolares. Nessa perspectiva é que analisamos os conteúdos das narrativas. Buscamos nelas, também os rituais que, a nosso ver, trazem experiências compartilhadas e assim contribuíram para construção e conformação da memória dos docentes entrevistados.

A criança e o jovem são invenções dos adultos, teoriza Sacristán em *O aluno como invenção* (2005). As crianças e os jovens ao ingressarem na instituição escola tornam-se alunos e têm adultos como professores/as, diretor/a e disciplinadores/as. São os adultos que ordenam valores, normas e procedimentos relacionados a cultura escolar para crianças e jovens. Assim, os adultos, sobretudo na escola, segundo Sacristán (2005, p.12), constroem o menor e o aluno historicamente.

Sacristán (2005, p.49) nos lembra que a sujeição da criança e do jovem à voz do adulto é socialmente estabelecida. Mas afirma que tal sujeição sempre esteve em crise, sofrendo transformações provocadas por diversas mudanças sociais. Estes sujeitos, sempre por meio de

suas relações reais, evidenciaram as inadequações discursivas que atravessam suas vidas dentro da escola. Adultos, crianças e jovens construíram suas relações através de manifestações de perplexidades e inseguranças, originadas pelas incompreensões e percepções acerca das diferenças entre eles, sobretudo da geração anterior em relação aos novinhos. Não há correspondência sobre o que adultos esperam dos menores, e destes para aqueles.

A invenção do aluno é antiga, e vem sofrendo alterações decorrentes das contradições e complexidades históricas pertencentes a cada época. Para exemplificar o autor cita Erasmo de Roterdã em *A educação de um príncipe cristão* (1516), Comênio em *Didática Magna* (1632), e ainda Rousseau em *Discurso sobre a origem da desigualdade dos homens* (1754) e *Emílio* (1771). Em todas estas obras preconiza-se a necessidade de se formar crianças para serem homens adultos bons. Nestas obras os homens são considerados moldáveis e dirigíveis pela ação dos próprios homens não resultando espontaneamente da natureza, não sendo seres acabados, nem desprovidos de cultura e/ou encerrados em seu destino. Na atualidade, no entanto, os adultos por não compreenderem a complexidade do mundo que estão inseridos sofrem de dúvidas sobre como perenizar a invenção dos alunos.

Os alunos na contemporaneidade interrogam tanto a escola quanto a docência a partir do momento que integram e compartilham a vida social pelo acesso ao conhecimento, pelos desafios e crises do mundo trabalho e pelo consumo, o que em outros tempos se restringia ao mundo dos adultos. Por outro lado, as identidades infantis e juvenis tornam-se cada vez mais, desejadas por adultos, como ter e usufruir o tempo livre para ficções, práticas esportivas, consumo, idéias e fantasias da juventude.

As lembranças de quaisquer adultos, quando percorrem os caminhos desde a primeira infância até o presente são feitas, sobretudo, por diferentes relações entre crianças, jovens e adultos. Quando as evocações focam a longa vida escolar, são muitas as narrativas que mostram como são construídas as identidades do sujeito social aluno, sobretudo as relações com os antigos professores e colegas de sala. São gerações que se encontram e se formam mutuamente.

O autor contribui para lermos as narrativas dos entrevistados que mostram como crianças e jovens dentro das escolas foram em muitos momentos, sujeitados, vigiados e punidos por antigos professores. Por outro lado, as mesmas narrativas mostram-nos como os adultos professores e professoras tornaram-se amigos e inspiradores daqueles que escolheram seguir a profissão docente. Podemos dizer então, que o adulto professor, a escola e a sociedade do

passado ao inventarem seus alunos, também lhes presentearam idéias e horizontes do ser professor, ou seja, ao inventar o aluno inventou-se também a docência.

Decorre deste encontro entre gerações, uma crise nas relações, provocando nos adultos a relativização dos papéis dirigidos ou inventados socialmente pelas gerações precedentes a sua. Esvazia-se de sentido, por exemplo, o discurso da produtividade enquanto meio para um fim promissor. De maneira semelhante, a escola é questionada como caminho para a mobilidade social.

Segundo argumentos do próprio autor, o livro busca refletir sobre como se construiu histórica e socialmente a figura do aprendiz escolar. Por esse caminho, o autor sugere que podemos manter viva nossa memória e a capacidade de criarmos outra escola, mais habitável, pois “[...] às vezes não é preciso nem imaginar para encontrar como mudar. Basta olhar a história ou simplesmente olhar ao nosso redor” (SACRISTÁN, 2005, p.212).

A conclusão a que chega o autor, a nosso ver, dialoga com as considerações de Halbwachs (1974; 2004) e Benjamin (1994) quando os mesmos nos alertam sobre estar ao nosso lado ilhas do passado e experiências germinativas dos homens, que podem a cada instante, por meio do “*salto do tigre*”⁹, revolver suas vidas, sobretudo, transformá-las. Assim construímos na companhia dos narradores que entrevistamos e dos teóricos que lemos nosso argumento em torno do lugar vivo da memória.

2.5 Memórias docentes, discentes e escolares na produção acadêmica

Como diz Benjamin (1994, p.224-225) o trabalho do historiador materialista é escrever a história dos vencidos, daqueles emudecidos, o que exige a aquisição de uma memória que não consta nos livros da história oficial. Partilhamos com este autor esta posição teórica - se esforçar para escovar a história a contrapelo para salvar o passado no presente. Assim pesquisas sobre histórias da educação feitas a partir da oralidade e a escrita perenizam o vivido.

⁹ Benjamin (1994, p.230) nos alerta e indica quando o presente se imobiliza deixando que o passado se veja nele, efetiva-se a revolução. Ela é o “salto dialético [...] sob o céu da história”, é o “salto de tigre em direção ao passado”. Tese 15.

O passado tem sido revisitado por uma variedade de pesquisas, sejam elas de fontes documentais ou orais dentro de estudos que dialogam com a antropológica, sociologia, psicologia clínica entre outras ciências. O intuito investigativo é o de compreender a vida no presente olhando para o passado, seja de trabalhadores, políticos, comunidades as mais diversas, ex-combatentes ou prisioneiros de guerra, imigrantes entre outros tantos casos, alia-se a esse quadro de memórias, a vida de professores. Desta forma, buscamos reunir aqui, após um trabalho de revisão bibliográfica¹⁰, alguns trabalhos que dialogam com o nosso. Encontramos três pesquisas cujo objeto relaciona docência e memória que passamos a apresentar a seguir. O primeiro trabalho, apresentaremos com mais cuidado porque está muito próximo do que realizamos, entretanto, as diferenças, a nosso ver, são muito substanciais, referem-se a aspectos teórico-metodológicos e de finalidade.

A tese *Memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação* de Maria de Lourdes Rocha de Lima, defendida na FE/USP em 1995 contribui com nosso objeto de pesquisa por concluir que o exercício docente está perpassado por memórias de experiências que professores tiveram enquanto estudantes. A autora parte do pressuposto de que os educadores não são formados apenas em cursos de graduação e pós-graduação, mas são formados também pelo que vivem em seus percursos escolares discentes.

A pesquisa desenvolveu-se com alunos do curso de Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior, realizado na PUC de Salvador/Bahia em 1994. O recurso criado para aceder às memórias foi a aplicação de questionários elaborados em parceria com os alunos sob coordenação da própria pesquisadora. Os alunos, não se sabe ao certo quantos deles professores, responderam o questionário, tabularam e analisaram os resultados da pesquisa coletivamente em sala. E assim é que a autora tentou buscar a memória nos sentidos mitológico, orgânico, emocional e o social, mas infelizmente, a pesquisadora explora muito pouco essas dimensões da memória na tese.

¹⁰ Rastreamos bancos de dados digitalizados e disponíveis na internet: Revista Brasileira de Educação de 2003 a 2009/ Revista Educação e Sociedade de 1997 a 2009 / Cadernos de Pesquisa de 2000 a 2009 / No Banco de Dados *Peri Microsis* da Faculdade de Educação/UFMG existem cerca de 43 mil artigos brasileiros e estrangeiros de 2000 até 2010.. Neste último encontramos um artigo que ajuda-nos a entender melhor nosso objeto de pesquisa: *Recuerdos, expectativas y concepciones de los Estudiantes para maestro sobre a geometria escolar* que desenvolvemos em nosso texto. As palavras chaves utilizadas foram: memória de professores; memória docente; história oral; lembranças; evocação; tempo escolar; memória de alunos; memoire de professeur; memória; recuerdos de los profesores; la memória del maestro; escuelas de memória; les écoles de la mémoire.

O procedimento de pesquisa utilizado, o questionário, seria, nas palavras da autora, o mais indicado para seus propósitos: “[...] coletivizar as experiências dos professores-alunos entre eles próprios, e me facilitaria construir uma história coletiva e diferente sobre as diferenças da escolaridade por eles vivenciadas” (LIMA, 1995, p.87). Isso possibilitaria um fim último de qualificar os resultados da memória educativa em relação às teorias pedagógicas e fazê-la emergir das práticas pedagógicas experienciadas pelos alunos. Considerando, como afirmam Maurice Halbwachs (1974) e Ecléia Bosi (2003) que as memórias individuais é que compõem e dão sustentação às memórias coletivas, nos perguntamos se esse objetivo de dimensionar a ‘memória educativa’ tendo em vista sua pertinência como instrumento de crítica da prática pedagógica e/ou de reconstrução dessa prática, não provocou, ao longo do trabalho, um subdimensionamento das dimensões singulares das memórias. Nesta caso, perde-se a dinâmica de compartilhamento entre memórias coletivas e individuais.

Há, nesse trabalho de Lima (1995) uma tentativa de captar os contornos do que denomina memória educativa – forma de saber estratégico do trabalho docente, tentando mostrar como ela é construída socio-historicamente na trajetória escolar dos sujeitos investigados. Essa memória educativa teria as seguintes características: 1. saber de abordagem conservadora e conflituosa com o real da sala de aula; 2. se forma pela repetição, pela sugestão, pela interação com os processos escolares, pela inculcação de valores; 3. é simultaneamente racional, estética e ética; 4. perpassa comportamentos de pequenas decisões sobre a prática docente.

Lima (1995) opta por uma noção de memória como lembranças que retornam ao presente, refeitas e repensadas a partir da vida presente considerando valores e cultura do grupo social a que cada sujeito pertence. Há de forma recorrente uma idéia de que a memória educativa origina-se de uma prática social com uma dupla face: conservadora e transformadora. A memória educativa é conceituada como saber escolar, que segundo a autora, é captado na história do processo de escolarização do professor quando aluno. Este aprendeu comportamentos de manejo de classe com seus bons professores e também nos processos de disciplinamento da escola. A pesquisadora conclui sobre pontos importantes para se pensar a memória educativa:

- produção de uma história do processo de escolaridade vivido pelos investigados e também como um saber de abordagem conservador que entra em contradição com o trabalho de sala de aula, quando esses professores inciam sua prática docente;

- é um saber construído ao longo da vida escolar, que se forma pela repetição, pela sugestão, pela interação com os processos escolares, pela inculcação de valores e outras formas, que vão preparando o agora aluno, para o futuro exercício do magistério em sala de aula;
- não se forja apenas como saber racional, mas é, ao mesmo tempo, um saber estético e ético.

Entretanto, pensamos que o percurso metodológico da pesquisa não permite avançar na compreensão destes aspectos, pois como não houve investigação de práticas em situação de docência, como podemos então compreender bem o que é conservado e transformado nesse processo?

Considerando as proximidades com nossa investigação, continuaremos o diálogo com o material disponível para orientarmos na pesquisa que aqui apresentamos.

Em sua pesquisa *A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágio supervisionados*, Kenski (1991), referência do trabalho de Lima supracitado, busca saber junto aos estudantes em estágios do Curso de Pedagogia na FEA/UNICAMP “[...]se as marcas deixadas na lembrança pelas primeiras vivências escolares refletiam-se na atualidade, nos professores em exercício”(KENSKI, 1991, p. 47). Esta questão no interessa na medida em que, está presente desde o início de nossa investigação. Entretanto, Kenski restringe-se a alunos de graduação, apenas alguns dentre os investigados eram professores no momento da pesquisa. A pesquisadora organizou-se metodologicamente da seguinte forma: escolheu alunos do curso; procedeu rápida sensibilização; registrou as lembranças narradas; procedeu sistematização e verificação de pontos comuns e distintos entre as lembranças; usou de relatos orais e escritos produzidos pelos alunos em suas casas; trabalhou em sala com produção de desenhos e teatros sobre suas vidas escolares; organizou as informações em grupos de alunos e desenvolveu algumas leituras sobre o tema da pesquisa.

Kenski (1991) apresenta algumas conclusões parciais. Para ela, “[...] em geral, os professores confirmam nossas suposições empíricas [...] identificam-se com antigos professores e [...] reproduziam exatamente os comportamentos que haviam marcado negativamente sua vivência escolar” (KENSKI, 1991, p. 47). Consideramos que há uma aproximação com a investigação que desenvolvemos, e que esses resultados, mesmo que parciais, nos convidam à refletir sobre o lugar das memórias escolares no presente da docência. No entanto, como veremos, os

professores que entrevistamos afirmam terem mudado, que a escola mudou e da mesma forma os discentes mudaram, E, sobretudo, que suas lembranças de experiências discentes, consideradas positivas e também as negativas perpassam o exercício docente.

A autora conclui ainda sobre esse trabalho realizado que há, entre os estudantes em estágio, após o trabalho em sala com suas memórias, um afloramento da consciência político-social do mercado de trabalho, bem como uma consciência interior acerca da importância da vivência e das marcas deixadas nas trajetórias escolares discentes.

O terceiro trabalho, deste livro denomina-se *Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar* de Manuel Barrantes e Lorenzo Blanco, do Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas Universidad de Extremadura, em Badajoz na Espanha foi publicado pela Revista Enseñanza de las Ciencias de 2004. O trabalho compreende o professor como um intelectual crítico de nosso tempo, que olha para a memória da escola, não com nostalgia, mas como uma forma de diálogo entre as tradições de sua profissão, que enfrenta as mudanças que ocorrem ao longo do tempo e a memória da escola, que se refere aos silêncios "de história" expressos na memória de tempos de ensino. Esta memória é expressa em espaços e tempos, pelas ações dos agentes da educação, pelos currículos, pelos modos de apropriação da cultura escolar, pelos instrumentos didáticos e regras de disciplina. A través desta experiência, os professores podem desenvolver o pensamento crítico, descobrir a sabedoria empírica do mestre artesão, fortalecer sua identidade profissional e avaliar a memória do futuro.

Os autores apresentam-nos dois pontos de sua investigação sobre as recordações que os alunos têm de suas aprendizagem de geometria, como: *Las referencias que los futuros profesores tienen en cuanto fueron alumnos en la disciplina de matemáticas aparecen casi siempre con influencias fuertes y negativas en el proceso de aprender a enseñar*. Neste aspecto há uma proximidade com o que pudemos observar em nossa tese. Embora haja nas investigações do pesquisador espanhol o ingrediente do conteúdo da geometria aprendido, e, sua influência no decorrer da formação e da prática da docência, seja diferente do que nosso estudo contém.

A metodologia utilizada mesclou aplicação de questionários individuais e entrevistas coletivas. Os próprios estudantes organizaram os dados coletados e suas variações, seja das palavras usadas, dos diversos significados, das intensidades e dos silêncios nas falas. Dois questionários foram usados, um buscou saber sobre conceitos dos estudantes sobre seus

professores, e o outro buscou saber sobre expectativas e descrições se faziam acerca dos professores, bem como noções do que seria uma boa aprendizagem em geometria.

O estudo conclui sobre diferenças entre gerações de estudantes que até a década de 70 estudavam geometria, diferentemente dos educandos posteriores a essa data que passaram a chegar ao curso universitário com conhecimentos de geometria limitados ou inexistentes. Constata-se uma mudança curricular e, sobretudo, uma alteração nas concepções sobre o que se privilegiava e o que se considera importante a ser ensinado.

3 LEMBRANÇAS DE PROFESSORES SOBRE SEUS ANTIGOS MESTRES

Neste capítulo Analisamos, por meio das lembranças de nossos entrevistados, quais as imagens cada narrador tem de seus ex-professores, buscando conhecer como se constituíram as relações entre docentes e discentes em sala de aula nas escolas onde estudaram. As narrativas possibilitam-nos conhecer as experiências marcantes de castigos, dos usos de uniformes bem como de preconceitos sofridos ao longo da trajetória escolar dos atuais professores entre outros aspectos nelas contidos.

Quem se lembra, do que se lembra e como se lembram os nossos entrevistados, acerca de seus tempos de escola? Com estas perguntas e entendendo-os como sujeitos sócio-culturais, seres de memória e história, seres de sociabilidade e cultura, socializados e inseridos na complexa trama social, histórica e política das sociedades onde vivem, nos aproximamos de nossos entrevistados, enxergamos e os escutam como tal, em sua humana condição. E, sobretudo, como seres de memória.

Construímos as categorias de análise da investigação, tanto no encontro com esses sujeitos e suas lembranças, quanto em estudos e na literatura acerca da memória sobre a escola e seu cotidiano. Nessa busca das lembranças daquele conjunto de professores sobre sua vida escolar pretérita, quando eram garotos e garotas alunos e alunas, encontramos de modo recorrente, lembranças de seus antigos professores e de seus colegas de sala e de escola, a partir do que delimitamos dois eixos de análise de suas lembranças: o primeiro abrange suas recordações sobre seus antigos professores e das relações entre alunos/as e professores/as, sobretudo em sala de aula, que abordaremos neste terceiro capítulo. O segundo, refere-se às relações entre alunos/as nas escolas e salas de aulas onde os entrevistados viveram longos períodos e fases de suas vidas.

No primeiro eixo, como dimensões que compõem as reminiscências daqueles atuais professores sobre seus antigos mestres, destacaram-se aspectos relativos à corporeidade e as gestualidades, como também as imagens, os sentimentos e as condutas daqueles senhores e senhoras que apresentamos a seguir para no capítulo seguinte, adentrarmos em um outro eixo de análise.

Buscamos por meio de análises das entrevistas dos grupos geracionais de professores, encontrar o que Halbwachs salienta sobre o exercício de lembrar. O autor nos diz: “[...] um homem, para evocar seu próprio passado tem freqüentemente necessidade de fazer apelo às

lembranças dos outros” (2004, p.58). Essa assertiva dá relevo em nosso estudo ao lugar dos outros, seja de estudantes, seja de professores, na vivência de experiências e na formação de memórias em conjunto com aqueles que estiveram juntos dos sujeitos da pesquisa, em tempos pretéritos, nas escolas onde estudaram. Trata-se de lembranças individuais e também de grupos de estudantes, que têm sua força numa memória coletiva, qual seja, a memória do cotidiano, das normas e culturas escolares, inseridas nas regulações impostas pela política educacional das diferentes épocas, que circunscrevem a própria cultura da escola e engendram matéria e questões para a história da educação.

Investigar as lembranças que os sujeitos carregam consigo sobre si, sobre seus grupos, no caso seus ex-professores e ex-colegas de sala de aula, envolvendo as relações que individualmente ou em pequenos coletivos aqueles alunos construíram com seus ex-professores é a substância deste trabalho. E tais lembranças são de distintas naturezas, emergem de diferentes formas e envolvem diversos conteúdos, quais sejam: são individuais, secretas, marcadas pelas gerações e gênero, ora relacionadas aos sujeitos e seus grupos de alunos e professores, ora relacionadas à instituição escola e suas normas, que perduram e atravessam os tempos e espaços sociais. São marcadas ora pelos aspectos instituídos, ora pelas práticas instituintes dos sujeitos da escola.

3.1 Nas Lembranças de escola, os corpos marcados

Nas recordações de nossos entrevistados, professores e professoras em exercício, emerge a condição corporal que constitui os sujeitos do ato educativo. Lembrar de si é lembrar-se de um corpo e de uma coletividade que experimentaram sua sensibilidade relacionada ao meio externo e interno à escola, mediante a ação e relações entre corpos que apresentam emoções, afetividades e excitabilidades.

Se o corpo é sensibilidade e expressão criadora, inferimos ser também formado de lembranças, delas se nutre e relaciona-se com o entorno. Os corpos humanos são memória coletiva e individual e integram quadros sociais de idéias e valores, perenes e transformados sobre espaços e tempos construídos socialmente. São carne e ossos da memória social, parte significativa de vida dos sujeitos sócio-culturais, ou melhor, manifestação da vida nesses sujeitos.

O corpo se faz memória? Não temos dúvida sobre tal questão. Nas interações sociais face a face, o corpo está presente, o corpo contém a memória de homens e mulheres, que se constituem como sujeito sócio-cultural a partir de sua condição corpórea. De outra parte, nas relações sociais, sejam elas face a face ou à distância, sejam elas presenciais ou virtuais, estão implicadas, também, idéias, valores, interesses, conflitos e consensos, impactando, impregnando, significando e ressignificando as próprias relações físicas, que são também simbólicas, que envolvem os corpos inscritos em significações.

Um sujeito sócio-cultural se constitui por meio de vinculações com outros homens tendo como mediador o seu corpo, sempre suscetível ao mundo, ao seu entorno, às circunstâncias e contextos sócio-históricos de larga e de curta escala. Concordamos, pois com Araújo (2002) ao enfatizar que o corpo é sempre suscetível a freqüentes influências de circunstâncias e interesses econômicos, políticos e culturais.

Mediante tais pressupostos e outros, fomos aos poucos, nos passos da pesquisa e no trabalho com as entrevistas, encontrando elementos presentes em cada narrativa - mesmo após grande intervalo entre o narrado e o tempo presente - que nos conduziam a aspectos da ordem do corpo na escola, nos lugares de professor e de aluno. Os relatos mostraram o que parece nunca ter saído da superfície cotidiana: as marcas ou as influências/investidas sobre os corpos estudantis, seja pelas práticas de antigos professores, colegas de sala, seja pelas normas e rituais escolares. A escola, assim como outras instituições, entre elas a igreja, as milícias, o trabalho entre outras, nunca deixou de vigiar, de regular e de aplicar punições sobre seus alunos, inclusive sobre seus corpos, em algumas épocas.

Os corpos lembrados mostram que aqueles alunos, hoje professores, por meio das relações sociais construídas nas salas de aulas, ao longo de sua trajetória escolar, olhavam para os ex-professores e ex-colegas e construía sentimentos e sentimentos com distintos juízos estéticos, ora belos, ora feios, como também olhavam para um sujeito de expressões gestuais, formado por distintos valores morais. As lembranças mostram experiências que, mesmo limitadas às experiências escolares, indicam os (des)caminhos corpóreos que constituem processos de subjetivação, que formaram ou intrigaram homens e mulheres como professores e professoras que hoje narram suas histórias.

Assim sendo, aqui estão, lembranças como são lembrados os antigos professores, sobretudo em seus aspectos físico, corporais, agrupando os narradores por grupos geracionais. Interessava, aqui, evidenciar os diferentes pontos de contato e as peculiaridades que foram se

apresentando sobre os corpos dos docentes, sobre suas gestualidades, as características de cada um e os sentimentos relacionados a cada mestre lembrado.

Nas lembranças dos atuais professores, há um corpo lembrado de antigos mestres em seu convívio com as crianças, adolescentes e jovens alunos no passado, corporeidades que sustenta e perpassa as ações, os gestos, as imposições e valores presentes no ato educativo.

Um dos aspectos em que a corporeidade aparece nas narrativas é o do castigo físico, o uso da “reguada” corretiva aplicada com a intenção de fazer com que cada um, lembre de suas falhas e que não mais as cometam. A esse respeito são ilustrativas algumas partes das entrevistas. Como dito anteriormente, o primeiro grupo geracional é formado por três docentes, sendo um professor de 60 anos, Tobias e outras duas professoras Maria Helisa e Rosa, respectivamente com 50 e 54 anos. Eles se lembram:

A primeira escola minha foi uma escola [...] escola Sarah Kubitschek. Que a gente pegava o uniformezinho azul e foi da época do Juscelino Kubitschek, eram das poucas escolas assim. E era um local pequeno, sala de aula pequena, e geralmente era assim, nas periferias, nas vilas mais afastadas... então era aquela meninada, né? E a professora era uma Deusa, né? Uma mãe para a gente. O que ela falasse era lei. Então, eu lembro da professora Nilse, era um professora negra, muito exigente, sabe? Ela dava reguada na gente e quando ela falava todo mundo parava, sabe? E tudo era na base da fala, aquela[...] tinha que obedecer cegamente. (Prof. Tobias)

O material que era usado era só giz. Giz e régua. Batia na gente! Varada. Tinha o caderno que chamava caderno de ponto, né? Ela passava toda a matéria de geografia e de história no quadro. A gente copiava tudo, o caderno tinha que ser muito caprichado, né? Chamava-se caderno de ponto. [Silêncio] (Prof. Maria Helisa)

O primeiro elemento destes relatos mostra um fato: ambos estudaram em regiões próximas, em bairros vizinhos em Belo Horizonte, em anos próximos, Tobias foi matriculado no ano de 1955 na 1ª série e concluiu a 4ª série em 1958. Maria Helisa foi matriculada numa escola que funcionou em local alternativo, um centro espírita, seu tempo escolar de 1ª à 4ª série transcorreu entre os anos de 1964 a 1968. As narrativas apresentam duas caracterizações fortes e comuns, sendo uma primeira relacionada ao descompasso entre a oferta e a demanda por matrículas para os filhos dos moradores das periferias na capital mineira. E uma segunda, relativa às experiências daqueles professores, então alunos, dentro de suas salas de aula, diante de suas antigas professoras.

Na época a política educacional, mesmo nas capitais brasileiras, era marcada pela falta de escolas e vagas para aqueles que as demandavam, problema que exigiu de muitas famílias o

sacrifício financeiro, a circulação por vários bairros, próximos ou distantes de suas casas, como aconteceu com Tobias, Maria Helisa, Laerte, Gilberta, Helena, alguns professores entrevistados.

Os fragmentos acima, além do aspecto corporal do castigo, da reguada, trazem traços os corpos lembrados e nomeados por imagens e adjetivos pertinentes aos corpos dos antigos professores e professoras. Além de ressaltar que se tratava de uma professora negra, eles e elas, os antigos mestres, são lembrados com seus corpos observados por meio de associações a figuras como uma Deusa e como uma mãe.

Deusa e mãe, que ser é esse com tais qualidades? Uma professora ocupa esse lugar e ainda praticava correções sobre seus alunos usando uma régua. A régua que liga pontos de forma linear constrói gráficos, divide espaços e tempos, também produz traços sobre os corpos dos alunos que ficam em suas memórias.

A professora tem corpo, tem uma cor de pele: é negra. É Deusa e mãe, castiga e exige obediência de seus alunos, meninos e meninas. Suas palavras paralisavam todos em sala, pelo menos por alguns momentos, pois a prática da reguada é sinal de transgressões que poderiam ou não ser pegadas pela Deusa e mãe.

O castigo aplicado aos alunos é assumido pelo narrador quando discorre sobre as ações docentes sobre sua turma, entretanto, não é tratado o castigo como algo que causou revolta, grande dor ou sofrimento por muito tempo. Fica evidente de que havia certo aceite social dos alunos, das famílias e também da escola quanto a estas punições. O professor quando se lembra da sua antiga professora, primeiro a apresenta com qualidades consideradas importantes, uma divindade e a genitora, ambas com valorações inabaláveis. E elas sabem o que é melhor para suas crias/criaturas – punir o corpo para alinhar com reguadas a alma.

O corpo castigado não se esquece do sofrido, mesmo que o ato não promova algum tipo de lesão visível, fica na memória do corpo, a lembrança na carne e na alma como diz Nietzsche na *Genealogia da Moral*¹¹

¹¹ Como fazer no bicho homem uma memória? [...] Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória. [...] pode-se mesmo dizer que em toda parte onde, na vida de um homem e de um povo, existe ainda solenidade, gravidade, segredo, cores sombrias, persiste algo do terror com que outrora se prometia, se empenhava a palavra, se jurava: é o passado, o mais distante, duro, profundo passado, que nos alcança e que refluí dentro de nós, quando nos tornamos “sérios”. Jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício, quando o homem sentir a necessidade de criar em si uma memória [...]. (NIETZSCHE, 1998, p. 50-51)

E que outras imagens são atribuídas às antigas professoras nas narrativas? Vejamos:

A Dona Nilse era um carrasco porque ela era muito rigorosa com a gente, e ela não aceitava a argumentação, entendeu? Você está errado, está calado e pronto, encerrou o assunto, você não podia... então, a gente não gostava dessa situação[...] Porque algumas vezes, apesar de não ser todas... algumas vezes a gente estava com a razão[...] a gente tinha motivo pra ter falhado ou não ter feito as coisas. E ela deixou de saber, ela deixou de saber[...] E como minha mãe era muito brava, qualquer recado que chegasse lá em casa [...] (Prof.Tobias)

A régua, por sua vez, não é apenas um objeto com a escala numérica, como nos contam os demais entrevistados noutras situações: as relações entre docentes e discentes orientavam-se por uma régua social – ou pode-se dizer, por uma hierarquia na qual quem tem poder dita o real. No caso em questão, a professora “Dona Efigênia”, dominava a razão dos acontecimentos e certamente intentava uma formação de sujeitos obedientes aos seus rigores. Um carrasco na figura da professora, ou seja, um indivíduo cruel, desumano que conforme é caracterizado pelo jovem estudante, não escutava ninguém, era rigorosa e exigia obediência e praticava punições.

Mas nem só de castigos e rigores, autoritarismos e desmandos constituíram-se as trajetórias estudantis desse nosso narrador. Encontramos momentos em que tanto o professor que foi aluno, como sua turma, construíram uma relação em que o corpo escarnecido era o de seus professores. Ou seria um corpo escarnificado? Um exemplo é o que se segue:

[...] E tinha um professor de Química que só lembrava assim algumas coisas... ele gostava muito de falar assim: “Priimeeeiira lei de [?]” E quando ele falava isso ele dava um pulinho na carteira, você entendeu? Então, só de sacanagem, todo mundo: “Ô professor, qual Lei que é esse fenômeno aqui?”[...] “Priimeeeiira lei de ...” e dava um pulinho [...] (risos). (Prof. Tobias)

Como em outros momentos, a narrativa do professor vem acompanhada do riso, da mesma forma que a chacota ao professor de Química escarneceu o corpo e a aula. Rir é também uma tentativa de desequilibrar a norma e a forma da cultura escolar imposta aos estudantes. A brincadeira, ou como diz o narrador, a “sacanagem” e o conseqüente riso coletivo diante do corpo do mestre que dava um “pulinho” para explicar o conceito científico, funcionou como

ritual em que o grupo de estudantes conquistava certo poder de mudar a rigidez e a acidez das aulas de Química em ações instituintes. Tobias não explicou qual era a reação do professor diante das risadas de seus alunos produzidas por seu trejeito ao explicar o que lhe era demandado. Neste relato o entrevistado preferiu enfatizar o “pulinho” que se repetia em sala, assim como as risadas¹² acerca do mesmo.

A terceira entrevistada desse grupo geracional é a professora Rosa que nos diz:

E a oitava série eu tinha um professor de literatura que era a cara do Jesse Valadão. Pelo amor de Deus! (risos). O homem é louco. A prova dele era uma questão só, uma análise só. Para você fazer ordenada, subordinada, não sei o que... o homem louco. E literatura, Graciliano Ramos, Vidas Secas, como que o homem falava [...] E as minhas colegas falavam, ele é o Jesse Valadão, ele está recitando o Guimarães Rosa, o Graciliano Ramos, pelo amor de Deus. Ele me impressionou. Era esquisito a maneira... ele para mim, ele era advogado, ele ia de terno e gravata. Ninguém dava um pio na aula dele. Ai, se você fizesse pergunta boba. Você tinha que estudar demais literatura. E eu lembro direitinho que ele dividiu assim, de março a julho ele deu gramática, análise sintática, e depois foi literatura. Ler, escrever, introdução, e cobrava escrita, ele era um professor muito rigoroso. E todo mundo tinha medo dele, mas ele era um professor que cobrava e as provas dele eram muito difíceis. A oitava série, nossa, eu fiquei louca para acabar a oitava série. Eu queria sair para sair do Vargas. Eu estudava português para não ter que tomar bomba porque eu não agüentava ter aula com o Vargas mais uma vez. Era muito bravo. Mas a matemática eu fiz muito bem, geografia... o primeiro contato com as ciências sociais eu gamei com a geografia, com a história. (Prof. Rosa)

Curiosamente, no final deste fragmento da narrativa, aparecem outras indicações de disciplinas e os gostos e desempenhos alcançados pela aluna, entretanto, sobressai a figura do professor de Língua Portuguesa como louco, bravo, rigoroso, esquisito, falante, semelhante fisicamente a um artista popular. O corpo dos mestres vai sendo novamente lembrado de várias maneiras, inclusive pelas vestimentas: o professor era o homem que vestia de terno e gravata, parecia advogado.

Essa figura, marcada por certos traços, gestos e atitudes, que ia à aula de terno e grava, era “artista” e advogado. Era um homem que se assemelhava a outros homens fora da escola, esse professor era como encontrar outros homens importantes para a vida de cada aluna e da sociedade. Como a narradora diz, “ele me impressionou”.

¹² Certamente, há um limite entre o que se discorre no momento de uma entrevista narrativa e o que se viveu na sua completude, como também há lacunas e perdas de pontos importantes que poderiam ter sido mais explorados pelo entrevistador diante dos que se anuncia.

O homem falava, recitava escritores e a reação ou a relação era – “ninguém dava um pio”, pois uma hierarquia estava posta e deveria ser respeitada. A vestimenta cobrindo o corpo e a gestualidade do rigor, da disciplina e, ainda, a prova difícil, o medo e a braveza alimentaram a condição e o lugar que cabia às alunas: caladas, inspiradas, impressionadas, pressionadas e porque não dizer, entusiasmadas pelo galã da escola.

O tempo de encontro entre professor/a e aluno/a pode prolongar-se ou não, ocorrendo entre períodos mais curtos ou longos meses e anos que atravessam anos de sala de aula, por séries distintas por longos anos. A breve narrativa encerra a história de um ano de aula de Língua Portuguesa, sendo anunciada a exaustão da relação entre aluna e professor, pois segundo a narradora, a mesma fez de tudo para conseguir a nota de aprovação e poder assim se livrar das aulas definitivamente, “A oitava série, nossa, eu fiquei louca para acabar a oitava série. Eu queria sair para sair do Vargas. Eu estudava português para não ter que tomar bomba porque eu não agüentava ter aula com o Vargas mais uma vez”, retomando a fala e o sentimento nela expresso pela entrevista.

Gerenciar o tempo e planejar livrar-se de um professor significa ter sucedido o esgotamento de uma relação entre corporeidades? Que afetos e desafetos, que sensações e emoções estiveram presentes nesta inter-relação dentro de sala de aula? Parece-nos que toda a narrativa mostra o que aconteceu, as relações dos sujeitos sócio-culturais, tramadas pelos seus corpos, visíveis e sensíveis corporeidades, que tocaram e foram tocados, sofreram investimentos de um e de outro, e, construíram estratégias de aproximações e afastamentos, de obediência e transgressão.

Mais uma vez, Araújo (2004 , p.18) nos auxilia, lembrando que nas relações face a face, “[...] o corpo é o principal elemento de visibilidade, de comunicabilidade e sociabilidade”, assim, a narrativa da professora Rosa, nos mostra até onde podemos chegar e partir ao considerarmos as lembranças e suas substâncias sociais.

O segundo grupo de entrevistados compõe-se de professores que estão na faixa etária de 30 a 40 anos. Como dito anteriormente, são todos professores de escola pública, foram estudantes também de escolas estaduais e municipais da capital como de cidades do interior de Minas Gerais. Todos estudaram entre os anos de 1969 a 1985, período em que o Brasil ainda era governado pelo regime de ditadura militar. A legislação educacional, a LDB 5692/71 mais especificamente, orientava toda a política educacional. Emoldurando o cenário tem-se o Ato Institucional Número 5, - ato institucional teve seu decreto em 1971, o DIP (Departamento de

Imprensa), o SNI (Serviço Nacional de Inteligência), entre outros instrumentos político de censura e repressão à liberdade de expressão e de ação política no país.

Uma primeira professora desse segundo grupo geracional, Vanilda, nos relata mais acerca dos corpos daqueles antigos mestres. Ela se lembra:

Tinha essa coisa toda, naquela época a professora, porque começava na primeira série e ela ia até na quarta. Uma professora só. E ela assim, um mulherão, dois metros, dona Vera. Eu olhava, lindíssima, oh mulher bonita! Eu olhava e falava assim, *Nossa!!!* É, é interessante eu não me importava com a estrutura, com o lugar, mas eu tinha uma pessoa, assim, bonita ao meu lado. Então... E estudei até, aí na quarta [...] Ela era assim muito alta, cabelo muito pretinho, era liso mesmo, ou, então, fazia alguma coisa, mas aqueles quatro anos o cabelo foi lisinho. E uma pessoa...fria, objetiva. Não era muito aquele “nhém, nhém, nhém”, não. Era “Oi, oi”. Dava a aula dela, desenvolvia o papel dela. Ela não tinha muito... Sabe? Aquele apego, aquela coisa e eu também não me importava com isso, não. (Prof. Vanilda)

Foram 4 anos, tempo em que a criança aluna mirava e admirava diariamente sua professora, período que é narrado desprovido de ingredientes de desgostos e constrangimentos. Parte da relação entre a narradora e sua professora se devia ao desprendimento da aluna em relação ao que se esperava de uma aluna, mirar, admirar, aprender e depender de seus mestres.

Nestas lembranças de Vanilda o corpo da professora é claramente enfatizado. Ela vai falando de sua antiga mestra a partir de atributos corporais com os quais a qualifica: *era um mulherão, de dois metros, uma mulher lindíssima*. Tudo o mais que constituía a relação entre aluna e professora – o espaço, os materiais, os rituais, os tempos escolares – parece perder importância, pois nada se comparava à admiração dispensada pela aluna à sua mestra. Mesmo que a professora admirada estabelecesse com aqueles garotos e garotas, seus alunos, uma relação fria, distante, limitava a seguir os procedimentos necessários para dar suas aulas.

Mais uma vez nos perguntamos, por que se lembrar destes e não de outros elementos das relações entre alunos e professores? Que importância cada sujeito atribui ao que narra?

A escola é espaço sócio-cultural e dentro dela estão sujeitos inseridos em outros tempos e espaços da vida social. Nela estão valores morais e estéticos presentes nos grupos familiares, nas cidades, na sociedade em geral, na qual se encontra a instituição escolar e as respectivas valorações e hierarquias sociais. Na qual estão, nas relações face a face, os corpos dos docentes e dos discentes e os respectivos padrões estéticos vigentes na cultura. Sendo assim, a aparência física da professora, o tamanho de seu corpo, seus cabelos lisos e pretos

encantaram a aluna, que há 40 anos decorridos, ainda se lembra desta maneira de sua antiga mestra.

Então, a aparência física da professora: o tamanho de seu corpo, seus cabelos lisos e pretos encantaram a aluna, que após aproximadamente 40 anos decorridos, ainda se lembra e escolhe nos dizer sobre isto.

Já o professor Reinold, nos diz o seguinte

Lembro da professora de ciências me tomando a revistinha, não entregou a revistinha. Lembro a dona Clara, professora de... uma matéria tipo práticas familiares, ensinava... – Não, não vi não. Uma coisa assim, de casa, tipo colocar panela no fogo, não deixar o cabo para fora. Isso eu aprendi até hoje. Para as crianças não, aplica injeção, a dona Clara era a que conseguia manter a ordem, muito rigorosa, voz grossa, ela chegava e todo mundo morria de medo dela. E eu lembro que ela conseguia bem manter a ordem com essa estratégia [...] (Prof. Reinold)

A memória guarda suas pérolas. Aqui, o que tocou o sujeito aluno quanto aos aspectos corporais dos docentes foi uma voz rigorosa e cheia da professora, escutada e não mais esquecida. Escutar e obedecer aos comandos de sua mestra era dever da estudante. A vida estudantil está e esteve entrelaçada com os encontros cotidianos com os/as professores/as, como que numa trama que não se desfaz facilmente, assemelhando-se a um nó cego feito com os seguintes fios – a professora de voz rigorosa, os alunos obedientes e amedrontados, e ao mesmo tempo transgressores e as aulas, a sala de aula.

Passando ao professor Laerte, narra suas experiências e nos conduz aos dizeres de João Guimarães Rosa sobre os processos de formação dos homens, “passarinho na beira do ninho é porque o vôo já está pronto”. Assim, nos aproximamos da narrativa deste professor que recorda e nos mostra seus segredos de estudante, ainda hoje vivos como o sertão. Parece-nos que um conjunto de processos de constituição subjetiva estava em curso, como índices para o futuro do aluno que se tornou professor, um vôo parecia anunciado.

Sua narrativa contém, desde o começo, a apresentação da sala de aula, o seu lugar e de um colega nela, ambos vindos do que Cerrado, como eram chamados por parte da sociedade pinhuiense. A sala de aula não apaga as relações sociais externas à escola. Sendo assim, em suas lembranças estão situações em que as desigualdades sociais se fazem presentes no tratamento recebido pelos estudantes:

Que tem assim alguns, algumas pessoas que são enviados de Deus, né? Porque tem professor que te recebe, né? E outros são enviados do Capeta”. (*risos*) Falei pra eles e citei o exemplo dessa Paula. (*risos*) Toda hora os meninos ficavam brincando com esse negócio dessa Paula, porque essa Paula, ela marcô... Essa professora que ficava zombando, né? No meu primeiro dia de aula, oh ela me marcou, marcou minha vida inteirinha, inteirinha, cara. Inteirinha... eu pensava nisso. E eu, lá em casa os negócio era tudo regrado, né? Eu lembro que às vezes chorando, tinha que colorir alguma coisa, minha mãe comprava uns lápis... a metade do que é um lápis hoje. Vendia umas caixinhas pequenas com quatro lápis, daquelas cores primárias, né? Quatro lápis. Aí eu tinha que dividir essa caixinha de lápis com um irmão que tava na primeira série do lado, segunda série, e, essa professora dele parecia bicho. Se você olhasse pra ela era igual esses cachorros que quando tão querendo comer, comer osso, você vai chegar (rosnou imitando um cachorro), entendeu? Oh, você chegava na sala até o ar era diferente. [...] Eu lembro que quando eu... na minha sala tinha muitos meninos que já tinham feito o tal de Jardim da Infância, na minha sala. Então a maioria deles sabia já escrever nome, já escrever o nome da escola, assim rabiscar mais ou menos. Aí eu lembro que a professora pediu pra escrever o nome, isso no primeiro dia de aula, pediu pra escrever o nome e escrever o nome da escola, aí eu estava sentado assim mesma mesa, porque sentava naquela mesa com 4 lugares, né? Aquela mesa baixinha, estava sentado na mesma mesa, eu e um tal de Paulinho. Esse Paulinho... esse Paulinho era de uma cidade, de um lugar, de um bairro lá também, muito, muito discriminado, né? Chama Cerrado, esse lugar, “*A turma do Cerrado*”, entendeu? Aí esse tal de Paulinho, eu e ele sentado na mesma, na mesma, não sei a professora já nos colocou lá ou se foi porque a gente se identificou. Aí eu não conseguia escrever e ficava fazendo aquele rabiscão e copiando o Paulinho, sabe? Enquanto os meninos todos já escreviam o nome tal e tudo. Aí na hora que a professora veio, e eu chorava e chorava e chorava e em vez dessa professora querer conhecer, saber o que tava acontecendo, ficava... zombando, entendeu? (Prof. Laerte)

A condição de pobreza relacionada ao local de moradia, o não saber escrever o próprio nome e o da escola são narrados como as primeiras experiências que o professor teve na sua vida escolar. O menino aluno, a criança, chorava, chorava, chorava e a professora ainda zombava dele. Como não se aprende a ler e a escrever do dia para a noite, certamente essa condição de não escritor e também a relação de tensão, desafeto e também vexatória produzida, sobretudo pela relação que a professora alimentava em sala aos não leitores e escritores, perdurara na vida do estudante Laerte. O primeiro dia já inaugura para a criança o que seriam seus dias seguintes, longos dias, até que ele aprendesse a ler e a escrever como os demais meninos da cidade, moradores ou não do Cerrado. Ler e escrever poderia diminuir todos os constrangimentos, porém não os retirava ainda a pecha de serem do Cerrado.

Há professores/as que são enviados de Deus, outros/as pelo Capeta. A memória nos conduz ao primeiro dia de aula, aos acontecimentos marcantes. Como ele diz, a memória o levou às recordações que ficaram marcadas pela vida inteira. Deus e o Diabo em sala de aula, encontrados nas figuras dos professores diariamente, ora a sala é o céu, ora é o inferno. Que experiências viveram esses estudantes em relação a esses docentes, marcados de forma indelével em suas almas e em seus corpos? Mas a narrativa diz e busca construir uma

explicação para essas relações, seja pela classe social a que pertencia dentro da sociedade de Piunhi, seja por não saber ler e escrever em uma sala de aula em que os demais meninos e meninas, alunos, já o sabiam.

Visto a sua gestualidade, aos movimentos e feições de seu corpo, Laerte diz que a professora se assemelha a um cão raivoso, rosna para seus alunos não a desrespeitarem. O ar da sala era diferente quando o entrevistado ia na sala do irmão buscar seus pequenos lápis de cor para cumprir as atividades de artes. O que o estudante não disse nesta escola nos diz agora? É uma voz de um aluno que encontrou Deus, Diabo, cães raivosos, discriminação, entre outras situações. Concordando com Benjamim (2004), há um encontro marcado entre gerações, e assim, escutamos vozes de outros tempos.

A memória apresentada inicialmente mostra por onde e como esse sujeito foi sendo conduzido diante das relações entre colegas e professores. A queixa diante do mundo hostil encontrado dentro da escola passa a não ser tão evidente com o passar dos tempos de vida escolar, o menino deixa de chorar, de viver situações vexatórias por não saber e altera sua relação com professores, colegas e com a escola. Laerte prossegue:

Na primeira série eu era um dos piores da sala, ruim mesmo, aí na segunda série eu já fui melhorando... melhorando, na segunda série. Eu lembro que era Maria Geralda Silva, Maria Geralda Silva o nome da professora da da segunda série. Aí eu lembro d'uma vez... depois na terceira série também, que foi ela, eu lembro que tinha um negócio de tomar os fatos, sabe? Aí a gente, ela... a gente entrava numa fila, e a... não sei se é a bibliotecária, tinha alguém lá que tomava os fatos, aí ficava é "2x1, 2x2, 2x3, 2x4" na maior rapidez. Eu lembro que o de 8 eu sempre, eu sempre tinha um problema, com os fatos de 8...x 7... "8x1, 8x2, 8x3, 8x4, 8x5, 8x6", aí a hora que chega no 8x7... eu "8x7... 56!" Antes d'eu falar 56 ela já me mandou voltar. Aí ela já mandava a gente pr'um gabinete, um tal de gabinete, era como se fosse a cadeia da escola, quem errô vai pro gabinete, né? Aí eu pedi pra não ir pra esse gabinete, aí eu fiquei de castigo na sala de aula. Olha pro cê vê, esse gabinete ia só os estudantes bagunceiros da escola... ia pra esse tal de gabinete e, a diretora era uma tal Maria de Fátima Souza, essa mulher era o cão cara, essa mulher era o cão. Falava em gabinete a gente até suava frio, sabe? (Prof. Laerte)

A professora era o cão e o menino suava frio, manifestações corporais presentes nas lembranças, nas recordações dos tempos de escola em que foram crianças, adolescentes e jovens alunos. Neles as punições evidenciam parte do que se vivia em relação aos professores, pois são eles que têm o poder de praticar ou mesmo de encaminhar qualquer um para o castigo no 'gabinete', lugar temido por todos, que fazia o corpo tremer de medo.

A professora ora assemelhava-se a Deus, ora ao diabo, a diretora era o cão. Tais imagens são como pinturas de um quadro com diferentes situações, o céu e o inferno, o purgatório, lugar quente onde se transpira frio, de maneira anormal, ou seja, a escola e suas punições faziam seus alunos alterarem sua normalidade e instauravam certo pânico e medo caso desrespeitassem as normas convencionadas pela forma e pela cultura escolar.

A vida escolar narrada sofre mudanças, a sala de aula, a escola e as relações de Laerte com suas professoras passam a ter outros significados. A sala de aula já não representa de forma explícita as diferenças entre classes sociais como se dizia existir nas suas turmas anteriores. O estudante se torna o melhor da turma e sua professora parece não mais ser aquela que fora enviada pelo diabo ou a ele se assemelhasse.

O nome da professora é pronunciado por inteiro, um prêmio simples é tratado como sendo de ouro para o estudante. Temos um corpo que passa a ser cuidado, um sujeito que se vê olhado por outro, diferentemente do olhar corriqueiro da regra disciplinar escolar, o olhar de vigília e que pune. Que esquadilha e dociliza os corpos, nos termos de Foucault (2008). Um corpo, um sujeito, passa a ser alvo de um cuidado até então não experimentado.

A professora que é lembrada, Silvana Dornelas, aparece nas aulas e na vida do aluno, e não trás consigo, dor-nelas, dor-em si, e não produz dor-neles, nos alunos. Ao contrário, ela marca um tempo em que o ex-aluno, hoje professor, narra sua história e ela, a professora, tem lugar principal, pois em suas relações educativas, acompanhou e fez parte de mudanças nas condições para que o sujeito se tornasse o melhor aluno de sua turma. Vejamos essas outras lembranças de Laerte:

Depois tinha quarta série, aí eu já era o melhor estudante da sala, era o melhor estudante da sala, sabe? E a minha melhor professora foi a da quarta série, uma tal de Silvana Dornelas. Porque que ela era a minha melhor professora, cara? Ela me... prestava, ela prestava atenção em mim, sabe? E era eu e um tal de Pedrinho. Pobrezinho esse Pedrinho, nós dois, a gente era os dois estudantes melhores da sala. Eu lembro que na quarta série já tinha uma mistura de gente assim com poder aquisitivo melhor que a gente, mas a gente tava lá e a gente tinha a atenção da professora de igual pra igual, sabe? Silvana Dornelas... foi uma das pessoas mais importantes pra mim, na, no meu primário, oh pro cê vê ia falar fundamental, no meu primário. Eu lembro uma vez que... ela deu... ela queria dar um presente lá pro melhor estudante da sala, ela deu um estojo pra mim, cara. Um estojo recuperado, sabe? Mas aquilo pra mim... parecia que eu tinha ganhado ouro, essa, essa professora, sabe? Depois o grande choque foi sair desse grupo de baixo, e ir pro, pra outra escola. Aí que já tava todo misturado, aí era tudo mistura, aí você não tem a separação do de baixo, do meio, de cima no colégio...Aí essa professora ia lá em casa e, então a gente tinha uma relação mais próxima. (Prof. Laerte)

Esse relato sinaliza a emergência de uma memória feita de olhares, primeiro sobre si, sobre o que os outros olham, sobre a cidade e as desigualdades sociais de seus moradores. Tudo isso visto dentro da escola, nas falas dos colegas e professores, nos caminhos que separam as três escolas – de baixo, do meio e de cima. Um olhar e um sentimento viveram mudanças, como diz o professor, “[...] ai já tava todo misturado, aí era tudo mistura, aí você não tem a separação do de baixo, do meio, do de cima no colégio [...]”. As lembranças do menino ilustram as mudanças ocorridas dentro das três escolas, e podemos entender e dizer que tais mudanças relacionam-se ao que já vinha acontecendo na sociedade, com todo um conjunto de debates e conquistas sociais em torno do direito ao acesso e permanência nos bancos escolares se não por toda, pelo menos por quase toda a sociedade.

Um aspecto pouco percorrido na narrativa é sobre o ‘choque’ em mudar de escola. A escola transforma-se com a mudança da relação do estudante com os sujeitos que ali encontrou: colegas de condições sociais semelhantes ou diferentes, professores parecidos com Deus e com o Diabo; o garoto que sai da condição de não leitor e escritor para ser o melhor estudante da turma, ganhando prêmio da professora. Enfim, há um sujeito que entra na escola e que vai se apresentando e sendo também tocado em sua subjetividade, e que, aos poucos, não se relaciona mais de maneira dolorosa com professores e estudantes.

Quanto aos corpos, são marcados, discriminados, punidos não somente por sua condição biofísica, mas por sua condição de classe, pelo pertencimento étnico-racial do menino, embora esse quadro vá sendo alterado ao longo do tempo. E as próprias crianças percebem essas formas de seleção, de discriminação, de classificação, de discriminação, tal como analisado por vários teóricos das teorias da reprodução, entre outros.

Seguindo adiante, a professora Esmeralda também traz em seu relato aspectos significativos sobre seus antigos professores. Ela relembra:

Eu tinha professores, eu falo, alguns ótimos. Professor Ronaldo. É ele deu aula pra minha família toda. E, e, também um ótimo professor de matemática. Que punha um óculos escuro... ele podia dormir a aula inteira, mas a gente tremia porque ele dava aula de óculos escuro, a gente não sabia pra que lado que ele tava olhando. E tinha um detalhe. Ele ficava no lugar mais alto da sala. Então todo mundo via, ele via todo mundo. Sei lá se via, também, né, tava de óculos escuros. Mas era uma super pessoa, né, eu falo muito dele... Além dele ser muito bonito. Nós era doida com ele. Ele era um gato. Nossa senhora! Nós era todo mundo apaixonada com ele.

[...]

Eu to pensando que ela (Professora Maria) tomou um tombo uma vez e nós rimos demais. Porque eu tava... e o tanto que ela era boa. Demais e assim, grandona, magrona (Esmeralda)

Dois fragmentos – um professor muito bonito, ‘um gato’, ótimo professor motivo de muitos suspiros e fantasias, por outro lado, uma professora que era boa demais em suas aulas, grandona e magrona, que tomou um tombo e foi motivo de risos, ambos respeitados e visados em seus corpos.

O ex-professor usava óculos escuros, era considerado bonito e despertava suspiros em suas alunas, construiu sua relação com elas por vários momentos como quem as vigiou, seja em suas aulas, seja nos dias de prova para aferição de desempenhos dos estudantes. Seu corpo lembrado é bonito e em constante espreita. Tem olhos que vigiam e punem quem não cumpria com o que se esperava e era normatizado para o ofício de alunos.

Mas por que se lembrar assim do professor? Era bom, bonito, desejado e ainda, por meio de seu corpo e do objeto óculos escuros, buscava instituir sua onipresença em sala de aula em dias de provas, esses são elementos que formaram uma lembrança sobre como ser um professor. Não há na profissão nenhuma indisposição quanto ao fato do uso dos óculos, afinal, ele era bonito e bom professor, só fazia uso dos óculos para poder desempenhar melhor ainda sua profissão.

Mas será que esses olhos deixavam algo passar? A narrativa não nos possibilitou saber sobre essa possibilidade, pois afinal, trata-se de um ritual que por si só, mostrava que tudo poderia ser visto. Olhava-se para todas as direções, todos e todas estariam sendo vigiados, embora saibamos que nossos olhos, assim como os olhos do professor, não têm a capacidade de atenção difusa e perceptiva sobre toda a ação de toda uma turma de estudantes.

Ainda como limite a esses olhos, outros relatos adiante ilustram os limites dos olhos que tudo deseja ou fingia ver. O fato é que os alunos não participavam da vigília, pois não se delatavam, havendo cumplicidades entre eles para enfrentarem suas relações com seus docentes – fantasias, desejos e risos sobre seus corpos estão aqui narrados, mostrando um universo do qual os docentes não sabiam, não tinham acesso e não eram convidados a participar.

Em outro momento da narrativa, a professora considerada boa, tornou motivo de riso coletivo por ter sofrido um tombo diante de suas alunas. Por que lembrar-se assim de uma professora considerada boa pessoa e dedicada? O que revela essa lembrança da relação entre discente e docente?

Temos um fragmento da memória da professora que nos conta suas experiências lembradas durante sua trajetória estudantil. Esmeralda foi boa aluna, dedicada, toda sua família estudou na mesma escola, tiveram em certos momentos professores comuns que certamente eram alvos de comentários dentro e fora da escola. Esse conjunto de situações constitui-se em um quadro de relações sociais em que os docentes fizeram-se presentes fisicamente ou em narrativas cotidianas. Temos um profissional que socialmente teve sua imagem por vezes formada por valores, regras e prescrições sociais, por outro lado, foi também alvo de risos quando se colocou em situações inesperadas para uma professora, como foi o tombo do corpo magro e grande da ex-professora de Esmeralda e demais colegas de sala.

Passando às lembranças da professora Penha, vê-se em quais condições a ex-aluna, hoje professora, vivenciou a sala de aula. Mostra o dia a dia da menina que ensaiava passos ao saber sobre o corpo e o esforço a se fazer para ser professora. Ela nos conta no relato escrito que nos entregou:

Aos 7 anos, fui matriculada na escola regular naquela época, já que não havia “pré-escolar” na roça. A professora era da cidade e ia a pé os 6 km. Como já estava em final de carreira, passava o dia sentada devido às pernas inchadas cheia de varizes. Eu passava a matéria no quadro e depois sentava e copiava no caderno. No final do ano ela me deu um vestido de renda cor de rosa e um sabonete da marca “CARNAVAL”. Eu guardei um bom tempo e lembro-me da cor verde, da embalagem e até do cheiro. Eu adorava a professora D. Gláucia Chagas (Penha).

Podemos dizer que essa narrativa de uma professora que era menina, teria traços de uma memória feminina? Um menino saberia e faria alguma relação sobre as varizes da professora e o fato de ela permanecer sentada durante a aula inteira e delegar a sua aluna a tarefa de escrever no quadro as lições? Suas pernas ficavam à mostra? Por que dizer destas e não de outras lembranças? Por que se lembrar assim desta condição que viveu sua professora? Uma condição objetiva do exercício da docência fica evidente – andar a pé 6 km diariamente, de uma cidade até onde se encontrava a escola e os alunos e alunas. E o problema de saúde como o das varizes, uma doença que não acomete a muitos docentes.

São lembranças que trazem consigo além dos corpos, o que eles conseguiram exprimir. Falam das dores e de solidariedade como a menina que escreve no quadro para sua professora descansar. Relembra os presentes trocados, as cores e perfumes que nos são apresentados dando tons e beleza às evocações referentes às relações sociais no espaço da sala de aula. A narrativa refere-se a um ano vivido no qual a lembrança traz consigo as ações que permeavam

as relações entre a aluna e sua professora – passar matéria no quadro para a turma, ocupando o lugar da professora em sala, e em seguida, fazer a sua tarefa de copiar novamente em seu caderno. São lembranças de um processo formativo que evidencia um longo caminho em que a docência esteve presente na vida cotidiana da aluna hoje professora. Há uma sutileza em nos mostrar um brilho que se fez presente há muitos anos atrás, e que ainda reluz, mas que precisa ser trazido não aos olhos, mas aos ouvidos de quem quer saber no presente. Contar e mostrar tais filetes de luz é fazer um registro delicado como num detalhe fotogênico de acontecimentos e experiências afetuosas, polidas cotidianamente.

No terceiro grupo de entrevistados tem-se 4 docentes: Jairo, Lucas, Gilberta e Helena. Neste grupo encontramos as seguintes lembranças de suas professoras quanto ao corpo de seus antigos mestres:

A gente ficava brincando, chamando-o de Sancho Pança (riso). Mas ela não tem esse perfil não, é por causa do livro mesmo, Dom Quixote. (Gilberta)

A professora um doce, paciente com os alunos, uma gracinha e ela não era muito novinha, não! Ela já era mais velha, devia já tá quase aposentando, e ela tinha a maior paciência com os alunos, maior carinho. Carinho de escola pública, que lá na outra não tinha. Aí esta professora Dona Leda, até hoje se ela me ver na rua lembra de mim, ela me conhece, me cumprimenta e tal. [...] Eu lembro da terceira série, a prof. Maria José, ela era terrível, de só gritar, sabe? Você não podia, tinha medo de falar com ela, que ela era muito brava, só gritava. [...] Na sétima série tinha uma professora chamada Sandra, de desenho geométrico, tinha esta disciplina e educação artística, ela dava aula para estas duas disciplinas e ela era uma professora enorme de gorda, muito gorda mesmo, e com o cabelo assim nas costas, assim lá embaixo, cabelo assim grande e anelado, muito cheio, sabe?! Ela tinha um olho, e assim, a figura dela já era assim marcante, gorda com este cabelão e tudo. E ela era brava, mas brava de tanto, que você não podia falar nem um “a” dentro da sala, que ela já xingava, ela não deixava, não permitia, e a matéria dela desenho geométrico, tinha que ter um caderno, que tinha que ficar medindo margem e ela media com a régua, faz margem em tantas folhas, aí levava lá, ela pegava a régua e media se tivesse errado, tinha que voltar e fazer tudo de novo, tinha que ser daquele jeito, certinho e eu não era boa neste negócio, não. [...] Aí, fui para o segundo grau com quatorze anos, aí eu tinha estas aulas assim de filosofia, psicologia que eu amo de paixão estas aulas, adoro. E a professora de filosofia era esta Sandra, a gorda do betume, quando eu tô lá na sala que eu vejo aquela mulher, falei assim se aquela bruxa entrar na sala eu.. Nossa senhora!!!! Acabou comigo!! Deixa eu te falar uma coisa, quando ela entrou e começou a falar com a gente, era só a mesma capa, por dentro era outra mulher, outra cara, como ela tratava o segundo grau, era outra coisa, super simpática, olhava prá gente. Porque na sétima série e oitava, era aquela professora que sentava na mesa e nem olhava para o aluno, só mandava a gente fazer as coisas, tanto na hora de olhar os cadernos, a margem, ela nem queria olhar para tua cara, não, ela olhava a margem e já mandava você corrigir, queria nem saber quem é, sabe como!? E no segundo grau não, mas aí... Até um dia que eu perguntei pra ela, aí ela disse que aluno de quinta a oitava tinha que ser tratado assim, porque senão eles não deixam dar aula, não. (Helena)

Nestas lembranças antigos professores são apresentados com recursos distintos – um personagem retirado do clássico da literatura espanhola e o segundo professor, vindo direto das tramas da sala de aula. Ambos os casos fazem o que já descobrimos nas demais narrativas: são os docentes alvos de imaginários, fantasias, analogias e tudo mais que possa emergir e ser criado por meio de algum tipo de relação entre eles e seus alunos em sala de aula.

As narrativas de Gilberta e Helena nos mostram como e quais ingredientes podem, a cada caso, orientar e dar significado às relações sociais dentro de sala de aula entre os sujeitos do ato educativo, ou seja, entre alunos e seus mestres, interações as quais acrescentam personagens ficcionais da literatura utilizada em sala de aula.

O professor de Gilberta não escapa a tal analogia, vira motivo de chacota no grupo de alunos, deixa de ser professor e passa a personagem, quase assume outra identidade diante dos estudantes, que se sentem à vontade em estabelecer a relação com a literatura, numa cumplicidade de uma brincadeira em segredo. Podemos inferir que há neste breve registro, um elemento importante que revela que usos e abusos fizeram e se faz com a figura do sujeito professor, por meio da comparação de sua figura a personagens da literatura e artistas populares. A imagem do docente é também construída tendo como referência os valores estéticos e tudo mais que possa perpassar e dar sentido ao trabalho do professor visto lugar dos estudantes em uma sala de aula.

Por outro lado, Sandra, a antiga professora de Helena, deixou-se perceber em duas séries distintas em que foi professora da jovem Helana. Na sétima série, a narrativa caracteriza a então professora de artes: “[...] Ela tinha um olhão, e assim, a figura dela já era assim marcante, gorda com este cabelão e tudo. E ela era brava, mas brava de tanto, que você não podia falar nem um “a” dentro da sala, que ela já xingava [...]”, no primeiro ano do ensino médio, Helena tem a Sandra como professora de Filosofia, nos é dito que outra pessoa estava ali, “[...] era só a mesma capa, por dentro era outra mulher, outra cara, como ela tratava o segundo grau, era outra coisa, super simpática, olhava prá gente [...]”; a aluna então descobre um traço ou estratégia da docência, poder mudar seus jeitos de dar aula para poder controlar a turma, a professora justificava suas atitudes distintas pelos alunos que tinha.

A professora Sandra foi descoberta com uma prática feita de dupla conduta em sala de aula. Na sétima série era rígida, brava, sequer olhava para os alunos, era exigente com as medidas e os traços da geometria da disciplina de educação artística. Com o traço reto, certo, frio, pôde

durante suas aulas manter uma distância, separadas talvez por outros traços e linhas, construir uma geometria que mediu, riscou e definiu sua relação com seus alunos.

Helena em sua narrativa conta-nos sobre o dia que deixou cair no chão o vidro de betume na aula de educação artística da professora Sandra, num dado momento ela evoca a fala da própria professora que lhe diz esperar não ter nenhum problema com a escola a este respeito, pois o betume poderia sujar o piso da sala. Vejamos o fragmento que evidencia a tensão do narrado

Eu fiz o favor de deixar o betume cair no chão, o chão ficou todo preto, aí todo mundo “nohh, tá frita, a coitada!” Ainda com a Sandra, brava desse jeito, eu lembro que a professora só falou assim: *não pisa*, ela nem olhou, ela só levantou a cabeça, ela tava sentada na mesa dela, escrevendo alguma coisa, escrevendo ela continuou e só falou assim: *só quero avisar pra esta aluna que deixou cair o betume no chão*, (nem sabia que aluna que era não), *que eu não quero nenhuma reclamação da escola, nem das faxineiras e nem nada, tem que entregar isso limpinho*. Aí, eu falei: *e pra tirar isso do chão, como é que eu vou fazer?* Achei horrível, sabe, na hora veio aquele trem assim em mim, sabe?! Vermelha com vergonha, sem saber o que fazer, nohh, uma menina de treze anos, né?! (Helena)

A professora ameaça sua aluna dizendo de maneira enérgica e sugerindo alguma punição caso ocorra qualquer tipo de reclamação sobre o acontecido em sua sala de aula, por parte das faxineiras como da diretora da escola. A aluna que derruba o betume é colocada diante da professora, das faxineiras e da diretora da escola, seu erro em deixar cair no chão o vidro da mistura líquida de cor escura – o betume, que se espalha pelo piso, pois ele se quebrou com a queda.

A professora ordena a aluna que limpe o chão, causando vergonha e ruborizando a face da menina tímida que sai de sala, retorna e resolve a limpeza. A evocação é limitada quanto aos detalhes de como a aluna limpou o chão, a narradora diz não se lembrar e afirma que cumpriu as ordens de sua professora envergonhada e nervosa, talvez daí as causas do esquecimento sobre parte do vivido.

Vejamos, na seqüência, o quarto e último grupo geracional constituído de duas professoras, Gisa e Lídia.

A professora Gisa que nos diz em sua entrevista, neste fragmento algo significativo, vejamos:

“[...] a professora de Geografia que os meninos estigmatizavam, chamavam ela de Roberto Carlos, cantor. A gente cantava com ela, pelo estilo de cabelo dela pelo estilo de andar é [...]”.

O cantor citado é conhecido nacionalmente e tem seu nome emprestado pelas alunas, lançado como uma alcunha à professora. O estilo do cantor, seus gestos, o jeito de andar, seus cabelos, enfim, assemelham-se aos da professora de Geografia. Haveria ou não algum escárnio no uso da alcunha? Não conseguimos perceber não mais que alguns poucos e rápidos risos da professora quando narra tal situação e também não é explicitado se a professora, diante da classe, se indispunha ou achava essa designação um elogio. Certo é que seu corpo, seus trejeitos eram alvo de olhares e produziam inclusive cantorias em homenagem a ambos, cantor e professora, por parte dos estudantes.

Aqui está uma lembrança com corpos, gestos e música vivida dentro de sala de aula na relação entre aluno/a e professor/a. A afetividade está presente neste fragmento e é o que fez com que fosse contado e cantado para a pesquisa, pois a vida de aluno compõe-se também de experiências em que afetos se fazem presentes e compõem seus processos de subjetivação. Lembrar-se de professores, associá-los a artistas, dizer de fatos que dão singularidade às relações docente e discente ajuda-nos a enxergar em que condições e por meio de quais sentimentos e sensações foram aos poucos construindo as relações que em muitos casos fazem da sala de aula um lugar privilegiado para se entender como se tecem as relações educativas escolares.

Assim, aos poucos, a cada passo da pesquisa, nos deparamos com lembranças que nos dizem de uma escola em que professores e alunos construíram diferentes tipos de relações, sejam elas mais próximas permeadas por afetos e também desafetos, como de frieza e indiferença relacionados às questões que cada estudante trazia para dentro de suas salas de aulas.

As narrativas dos professores entrevistados nos conduzem a pensar também sobre como alunos olham seus professores, que associações fazem entre a figura do docente e as figuras dos sujeitos fora da escola. São olhares que por serem de um sujeito sócio-cultural se assemelham e se diferenciam, pois são perpassados por imagens e valores construídos socialmente. O corpo do professor não se distingue dos corpos de outros homens, mesmo considerando todas as especificidades da profissão e da instituição à qual está submetido, como das condições objetivas de trabalho.

O corpo do professor, pelas narrativas que encontramos, como a que compara o mestre ao cantor, é tocado pelos olhares dos estudantes, que de fora da escola, em suas vivências, naquilo que enxergam e escutam, por meio do que socialmente lhes é oferecido, transportam para a sala de aula e dão certa vida ao corpo da professora que recebe e alimenta tal analogia

ou alegoria. Um corpo como sendo campo onde se assentam alegorias e analogias, assim se fez com a professora identificada com o cantor.

Prosseguindo neste trabalho de memória que vai sendo narrada, a professora Lídia nos diz sobre suas experiências e as dos demais colegas de sala, diante da antiga professora. Vejamos:

Mônica era o nome dela. Ela não usava óculos escuros, mas, o dia da prova, ela usava óculos escuros e pra marcar a gente. A gente quase morria, a gente tremia. E a gente não ia tão bem por culpa dela. O povo sabia as coisas, mas ela fazia tanto terrorismo. Ficava em cima da carteira, sentada com a cabeça durinha e a gente não sabia onde os olhos estavam e a gente amava colar, né? Mesmo sendo boa, a gente gosta de colar. E fazendo terrorismo, fazendo terrorismo. Porque a gente amava colar, trocar de prova. Porque a gente, né, fazia a prova toda certinha, queria conferir com o outro, então. Essa daí não tinha jeito de colar, ué, fazia terrorismo (Lídia).

O corpo docente aqui se apresenta como aquele que busca, sobretudo, ver, vigiar e poder punir seus alunos. A narrativa completa da professora sobre todos seus anos estudantis tem uma forte lembrança sobre seus antigos professores e professoras e seus corpos, os olhos que tudo buscavam ver. O relato de Lídia ilustra uma das tarefas principais da docência que se faz com o corpo: ter olhos que enxerguem, vigiem, persigam.

Narrar entre olhares ajuda-nos a pensar que olhos nos olhos tudo vêem? Olho no olho para ver a verdade? A narrativa nos diz que por trás dos olhares e dos encontros entre olhos, muitas tramas são experimentadas, sentidas de todas as formas, porém, da mesma maneira, o fugidio está presente no vigiar o outro pelos olhos e pelos sentidos e valores que conduzem o olhar.

A professora fazia terrorismo nos termos da entrevista. Os alunos tremiam e “quase morriam”; o grupo de estudantes, mesmo assim, amavam colar, trocar de prova e acertar todas as questões das provas. Mas, com a professora dita terrorista, cada um fazia a sua própria prova. A professora, com seus óculos escuros, impedia em muitos casos que a cola acontecesse e, com essa estratégia, vencida as artimanhas do grupo de estudantes – assim se formou uma lembrança sobre as experiências de estudo da professora e do grupo do qual fazia parte na qual está não somente o olhar que vigia, mas a permanente possibilidade de transgressão, da cola por exemplo.

A relação discente e docente constitui o ato educativo, e são os sujeitos desse encontro que, cada um na intriga das condições sociais complexas, no uso de sua memória retém, senão tudo, parte do que sentem em suas experiências. Por meio do narrado, encontramos-nos com o

que cada um sentiu e assentou em si, e, por que não dizer, sentiu e formou-se em relação aos olhares dos outros. Aqui, os olhos do outro, o outro que olha, que vigia a aplicação das provas, é uma professora, que é lembrada por esses olhos que os alunos não viam, olhos escondidos e à espreita por detrás das lentes escuras. Como se os óculos ampliasse o corpo da professora e o alcance do seu olhar.

Dos sujeitos – professora e estudante –, encontramos olhares que cruzaram os ares da sala de aula, permitindo que a estudante visse e desvelasse que olhares sua professora lançava por detrás das lentes escuras. Não se via os olhos escondidos, porém, aprendeu-se como fazer uso deles e a intenção de tudo ver por parte da professora que vigia seus discentes. Os olhos “pressentidos” e lembrados revelam que aprendizagem eles constituíram.

O que sentiu a professora que aqui evoca suas lembranças de aluna? Bosi nos ajuda a ler a pequena narrativa que traz elementos de uma afetividade e também de desafetos:

Se a memória é não passividade, mas forma organizadora, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo – no caso, até mesmo da sua cidade. (BOSI, 1994, p. 56)

Em nosso caso, sobretudo da escola, estando ela no campo ou na cidade. A lembrança das antigas aulas nos mostra caminhos construídos pelos alunos e alunas, buscando fugir ou escapar ao controle da professora que tinha olhos sob lentes escuras. O artifício usado intentava construir a idéia de tudo poder ver, em todas as direções, e de que nada escaparia. Entretanto, seus alunos e alunas gostavam de colar nos dias de provas, mesmo sendo dedicados.

A narrativa começa pela lembrança do nome da professora, Lavina; e tinha um regime de vigilância, produzia tremores entre seus alunos. Fazia terror e causava tremor. Um ritual se construía e se instituía nos dias das provas, uma professora é descrita como sujeito que se inseria no grupo de estudantes por meio da aplicação e controle da prova, e seus olhos assumiam outro lugar ainda mais vigilante diante do grupo de alunos.

São evocações que perfazem 50 anos de histórias contadas por meio de imagens, gestos e sentimentos de ex-alunos sobre antigos/as professores/as. No conjunto das narrativas perdura um quadro de imagens e sentimentos relacionados aos docentes. São lembranças de corpos e atitudes docentes ilustradas pelas narrativas dos alunos. Os antigos professores são expostos

por analogias ao ser mãe, deusa, negra, mulherão, ou por adjetivos tais como bonito, gorda, enorme, carrascos, rigorosos, bravos, terríveis, amáveis, doces, distantes, xingadores, terroristas.

São imagens grafadas nas memórias dos entrevistados. Destas grafias convocadas, estão imbricadas as imagens discentes sobre si mesmos. São os meninos, meninas das quatro gerações, todos/as estudantes diante de professores/as, interagindo nos cotidianos escolares. No entanto, encontramos sutilezas que sugerem alterações nas relações entre professores e alunos, no avançar das gerações rumo ao nosso presente. Excetuando o primeiro grupo de entrevistados, encontramos estudantes relutantes em permanecerem calados e obedientes. Acentuam-se as queixas e questionamentos sobre o papel e a imagem dos professores. Há inquietações nas narrativas, como quem tem na lembrança uma antiga e ainda viva intenção de mudar ou promover alterações nas relações docentes e discentes.

As narrativas apresentam questionamentos e inquietudes relacionados às atitudes dos docentes lembrados. Mostram também um movimento em que os alunos passaram a incluir em seus rituais a figura do professor, seja em brincadeiras e associações com sua figura corpórea ou pelos gestos presentes no exercício da docência. A nosso ver, as lembranças de rituais mostram alunos convocando docentes a interagir ou mesmo integrar ao que é exclusividade do 'estado de rua', nos dizeres de McLaren (1991), ritual de exclusividade do grupo discente. Os 'rituais de resistência' lembrados revelaram-nos uma estratégia interessante em que os grupos de alunos incluíam certos professores, seja por meio de brincadeiras e canções compartilhadas, o que a nosso ver, significava vitória dos estudantes sobre as normas e hierarquias da sala de aula.

As recordações conferem aos grupos de narradores suas identidades. Estas, por sua vez, nos dizem sobre as alterações nas relações entre docentes e discentes, ilustrando a nosso ver um movimento tenso e tortuoso. Movimento que buscava já nos tempos pretéritos um caminho de alteridade entre os sujeitos do ato educativo. Assim, entendemos que cada fragmento narrado, oferecem indícios das imagens feitas de experiências em que gestos, sentimentos e valores marcaram a memória dos meninos, meninas estudantes ao longo de suas vidas escolares.

Walter Benjamin (1995, p.239) nos ajuda a entender o que as narrativas indicam

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado

deve agir como um homem que escava [...] pois os fatos não são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação [...] é indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho.

3.2 Nas memórias discentes: imagens, traços e sentimentos sobre os antigos mestres

Nesta seção continuamos a tratar de aspectos relacionados às imagens dos antigos professores. Nela estão dimensões complementares às desenvolvidas anteriormente, dando relevo aos traços e imagens que eles trazem consigo sobre seus antigos mestres, bem como os sentimentos vivos nas memórias sobre seus professores no passado. Optamos por fazer uma divisão entre estas dimensões imbricadas no vivido, por ser o mesmo enredado de complexidades, incompletudes e conexões, desafiando e dificultando nossa análise em sua totalidade. Nesse sentido, destacamos que tais imagens, traços e sentimentos já foram anunciados em parte dos relatos contidos na seção anterior, pois as várias dimensões do vivido vão se apresentando junto às lembranças dos mestres e das escolas. Contudo, para efeito de exposição deste trabalho e análise, é necessário separar um e outro aspecto, uma dimensão e outra.

Lembranças são feitas, sobretudo pelas emoções que estão presentes em cada experiência vivida junto de outros sujeitos, a emoção se assenta nos humanos devido a um compartilhar a vida, seja através dos sentidos do gosto e do cheiro, da audição, da visão, seja através do toque e da aparência, do amor e do ódio oriundos e contidos nas interações sociais corporais com o mundo que nos cerca e nos toca, pois somos sensíveis àquilo que dele nos chega quando o cercamos e tocamos.

Pensamos que em muitas das narrativas, evidenciou-se que as relações sociais vividas dentro das escolas produziram as experiências evocadas, seja por conduzirem os sujeitos às normas da instituição e consequentes punições, seja pelas condutas dos(as) professores(as) dirigidas aos alunos e alunas, seja pela ação dos alunos e alunas diante do que a instituição e a forma escolar lhes impunham, aceitando-a e obedecendo-a, tanto quanto transgredindo e resistindo às suas imposições.

Diante das várias narrativas, optamos por saber quais pontos comuns e peculiares se apresentam entre as diferentes gerações, fato que ajudou-nos a entender que conjuntos de

experiências perduram e se transformam dentro das escolas, e da mesma forma, buscamos saber que forças são sustentadoras e transformadoras da vida escolar.

Os dois primeiros fragmentos expostos abaixo são de Rosa e Tobias, ambos evidenciam algumas imagens de suas antigas professoras, sendo cada qual apresentada por seus nomes seguidos de suas características mais marcantes – braveza, força, castigos e a norma a seguir, indicada nas palavras dos mestres. Aqui estão expressões da ordem e do poder de quem era autoridade social e resguardava-se o acesso direto à família dos alunos e alunas. Autoridades incontestáveis se evidenciam.

A professora Rosa nos diz

A Dona Fátima era brava! Agarrou meu rabo de cavalo uma vez, mas ensinava com uma força. Punha a gente para participar de tudo que era programa, programa de Cristo, programa social, parada de sete de setembro, ela instruía a gente, que ela acreditava que a gente ia para frente. Ela era brava. Muito brava. (Profa. Rosa)

A construção de uma lembrança está associada a pessoas e acontecimentos, é assim que a Dona Fátima aparece, é quase uma personagem na memória de Rosa. A imagem é de uma ex-professora brava, dedicada, crente em suas condutas e no bem que redundaria no futuro de seus alunos.

Dona Fátima é lembrada por ter praticado atividades extraescolares, seja por uma orientação religiosa ou de obrigações civis com a nação brasileira. Assim, neste triplo compromisso – sala de aula, religiosidade e civismo, as aulas lembradas seguiram influenciadas por ideias e ideais pensados para formar boas alunas e torná-las pessoas adultas comprometidas com a história oficial brasileira e a religião cristã que predominava em nossa sociedade.

As lembranças expõem como eram os ex-professores e colegas de sala, seus rostos, gestos, feições, afeições e sentimentos que, por meio das relações estabelecidas no decorrer dos encontros diários em sala de aula, sedimentaram e formaram parte das subjetividades daqueles atuais docentes que relatam o que viveram.

Passando ao professor Tobias, ele salienta que:

O que ela falasse era lei. Então, eu lembro da professora Nilse, era um professora negra, muito exigente, sabe? Ela dava reguada na gente e quando ela falava todo mundo parava, sabe? E tudo era na base da fala, aquela... tinha que obedecer cegamente. E lá na escola tinha umas palmeiras e a tentação era subir nas palmeiras. Então eu ficava olhando os meninos subir na palmeira, balançar na palmeira e eu morria de vontade de fazer aquilo, mas como eu sabia que quem fosse subir... ficava só na vontade. Um dia eu segurei na palmeira, só segurei. E a professora disse que eu estava subindo na palmeira e eu tentava justificar. Ela não aceitou de jeito nenhum, e falou que iria chamar minha mãe. Aí eu lembro: em sala de aula eu vi uma cabecinha passando na janela. É hoje! Minha mãe chegou na porta da sala: “Dona Nilse, a senhora mandou me chamar?” “Mandei sim, porque o menino está subindo na palmeira e é proibido subir na palmeira.” Minha mãe: “Então dá licença.” Me levou para a secretaria, me deu um coro lá na secretaria. Aquele dia eu tive vontade de matar a professora, de matar a minha mãe. [risos] Que era uma humilhação muito grande para a gente esse tipo de coisa, né?

[...]

E eu não tinha subido na palmeira! E não consegui explicar que não subi. Mas eu tenho saudade também que uma vez por ano reunia todas as escolas Sarah Kubitschek e ia no Minas Tênis Clube, e lá tinha assim, um ônibus que ia levar a gente. E isso era uma novidade, na vila não tinha ônibus, não tinha nada. Andar de ônibus era uma novidade muito grande. E a gente ganhava uma bola de borracha e as meninas ganhavam uma boneca. E os formandos, que estavam formando na quarta série, ganhavam uma camisa. Aquilo era o chique, né? Enquanto a gente estava de uniforme azul bem escuro, hoje seria até quase parecido com o jeans, e os formandos iam de branquinho. Então aquilo era uma... a gente guardava aquilo como se fosse a melhor coisa da vida da gente. É uma lembrança muito boa que eu tenho. (Prof. Tobias)

Temos nestas recordações um conjunto de elementos na narrativa, a professora lembrada, negra, brava, que punia seus alunos com reguadas, a palavra e a ordem da professora, a obediência e a transgressão dos garotos, os eventos especiais da escola e também a vontade de vingar-se ou de “matar” como ele mesmo diz a mestra e a mãe. A primeira pela acusação indevida e a segunda pela surra aplicada sem que Tobias tivesse cometido algum ato que justificasse tal agressão, mas era a palavra da professora contra a sua, que sequer foi ouvida. Assim se compõe a lembrança que o sujeito tem de um momento que ele próprio escolhera para nos dizer.

Além de outros elementos que Tobias nos oferece neste fragmento de sua entrevista, entre eles a presença da mãe na escola, que nos levaria à discussão da nem sempre harmoniosa, mas delicada, ardilosa, quando não tensa relação entre esses dois sujeitos sociais da escola – professores e famílias -, num primeiro momento da narrativa, a força, a ordem e a palavra como leis a serem seguidas estiveram presentes nas interações entre alunos(as) e suas professoras, são elementos que vem já num primeiro plano das lembranças, o que pode indicar sua importância nos encontros diários entre discente e docente. E quem lembra, sabe nos dizer a que determinantes de valores e normas esteve submetido. Ainda quanto às normas, destaca-se claramente neste relato, não somente a transgressão dos meninos que sobem na

palmeira quanto o ato do Tobias que não sobe, faz uma tentativa somente, levado pelo seu desejo.

Deve-se ressaltar neste relato de Tobias, ainda, a vergonha, como algo que impõe a obediência que vai sendo conquistada pelas estruturas impositivas da escola, não somente mediante castigos físicos e repreensões simbólicas, como pela vergonha, algo muito presente nas interações sociais, de grande importância na sustentação da obediência e da ordem, conforme vários estudiosos destacaram em suas análises.

Prosseguindo, passemos ao segundo grupo geracional que apresentamos abaixo. Conforme foi dito anteriormente, temos uma geração com idades entre 40 e 45 anos composta por seis sujeitos. Analisamos os relatos de quatro sujeitos, pois dois dos relatos - contrariamente aos demais - não apresentaram elementos em suas narrativas que nos permitisse compor nossas análises.

Reiterando, os períodos de suas vidas escolares começam a partir de 1965 e encerram-se no princípio dos anos 80 com a conclusão do ensino médio. Todos estudaram em escolas públicas do interior de Minas Gerais. Os sujeitos deste grupo que apresentamos por meio de fragmentos de suas narrativas são Reinold, Laerte, Franco e Esmeralda. Conforme mencionado, a carreira no magistério varia entre 15 e 25 anos em escolas públicas municipais e estaduais, atualmente a carga horária de trabalho está entre 20 e 40 horas/aula com aproximadamente 30 estudantes em cada sala de aula.

Junto das imagens, traços e sentimentos associados aos mestres evocados, encontramos elementos comuns em suas experiências estudantis, quais sejam, conquistaram bons resultados diante das exigências escolares, são oriundos de famílias da classe popular, valorizavam os estudos, como também mostraram desde a infância um olhar atento sobre seus antigos professores.

Reinold é o professor que primeiro narra suas histórias, dizendo sobre o que o marcou de maneira forte a vida escolar. O castigo que pune o corpo é um traço que encontramos em vários exemplos narrados, ele diz:

Fiquei da quinta até o terceiro ano. Bom, uma lembrança que eu tenho muito, nessa escola, na Paulino Lourdes Ferreira, na aula de educação artística, é que eu não fiz o desenho de casa. E a professora, professora Carla Lamounier [*riso*], ela resolveu dar um castigo, e o castigo foi mandar eu lá para a frente, a aula inteira, ficar cinquenta minutos segurando o cartaz para que os alunos fizessem a cópia do desenho.

[...] eu era o pobre, feio, negro, cabelo ruim, descalço e tal. E aquilo ali eu fiquei com uma revolta. E claro, para me defender, eu usei a força que eu tinha, que era a força física, tinha um irmão da professora na sala e eu fiquei ali na frente com aquele olhar mortífero dos colegas, eles já sabiam que eu batia muito. Que era minha defesa. Era uma delas, era bater neles, se eles enchessem a paciência, se eles me discriminassem... quando a discriminação é mais explícita, né? E aí, fiquei olhando no final da aula, eu lembro, os coleguinhas foram atrás de mim para justificarem, falaram que não olharam para mim, que eles não ficaram olhando para mim, já prevendo que, provavelmente, ia vir uma surra. E aí eu resolvi pegar o irmão da professora... um menininho mais raquítico, o tal Adriano Lamounier. Aí bati nele uns três dias direto, que foi a forma de vingar dessa professora. Que eu achei que foi uma tremenda sacanagem. (Prof. Reinold)

Aos pobres, negros, de cabelos ruins, descalços e moradores de regiões pauperizadas, os professores dispndiam ações que aqui são traduzidas por uma seleção de palavras carregadas de imagens, traços e sentimento associadas aos professores e suas aulas, quais sejam: cão, cachorro comendo osso, bicho, Deus, Capeta, revolta, angústia, humilhação, mágoa, vergonha, frieza, distância, sacanas e cadeia. São palavras que trazem consigo imagens, traços e sentimentos entrelaçados e tensionados presentes na memória e lembrados pelos atuais professores narradores. Nelas, palavras carregadas de negatividade, estão as evidências da discriminação do pobre, do negro, dos meninos das periferias, dos meninos descalços, sobre o que Tobias foi tão claro. Nelas estão a desqualificação do pobre e, em última instância, a reprodução das desigualdades sociais e a imposição de um modelo cultural de classe como padrão estético, como padrão de conduta. Nelas estão a discriminação, o preconceito, a rotulação, a violência simbólica nos termos de Bourdieu e Passeron (2008). Ali está uma escola que exclui, mesmo quando nela chegaram os meninos pobres, como Tobias e alguns de seus coleguinhas.

Como fazer para que um estudante jovem, negro e pobre cumpra as obrigações escolares? Os castigos praticados, sobretudo nas salas de aula, intentavam funcionar como instrumento docilizador dos corpos e mentes dentro da escola, são agressões físicas diversas, situações vexatórias, como as cópias de variados tipos de textos. São os castigos constitutivos das imagens, traços e sentimentos presentes lá no passado e ainda vivos e, de certa forma, atuantes nas relações entre docentes e discentes em várias situações do presente. O tempo e o espaço sociocultural de agora se faz em prenes experiências pretéritas.

Aqui estão imagens de antigos professores frios, agressivos, perseguidores, preconceituosos, existindo também os opostos como veremos mais a diante, ou seja, ex-professores carinhosos, afetuosos e respeitosos com as condições em que se encontravam os meninos e meninas estudantes, negros, mestiços e pobres.

Atuais professores(as) lembram de seus ex-professores(as) compondo um quadro social de imagens, traços, sentidos e sentimentos. Para cada elemento evocado, relações são narradas e valoradas, conduzindo-nos a uma compreensão acerca do vivido e ainda vivo nas relações presentes entre os sujeitos do ato educativo. Tem-se aqui um quadro social pintado por palavras narradas e amarradas em contextos, num enredar que contém, reconstitui, significa e ressignifica as experiências lembradas.

A lembrança é dita e nos interessa como ela se organiza, que sentidos têm a ordenação do narrado, e que valores vão sendo apresentados. Na primeira apresentação de sua vida estudantil, Reinold inicia sua entrevista dizendo-se negro, pobre, cabelo ruim, esse é o ponto de onde parte para nos conduzir pelos caminhos de sua vida. São caminhos tratados pelo narrador como permeados de “pedras no caminho”, de dores sentidas em seu corpo negro, pobre, diante de outros meninos brancos. Temos, também, de volta a esse fragmento inicial de sua narrativa, o corpo aqui carregado de sentidos e dores, porque é negro e pobre.

Os castigados não se esquecem de seus afligidores, pois desta relação se construiu uma memória nos meninos e meninas estudantes, sobretudo por serem eles negros, mestiços e pobres. As narrativas dos atuais professores sobre suas experiências escolares evidenciam, sobretudo, como foram tratados os filhos dos homens de classe popular, em muitas escolas e situações escolares. Castigar para disciplinar os indolentes, ignorantes e mal-educados filhos da classe popular, assim se mostra a regra a ser seguida. Muito embora todas as crianças estivessem submetidas a estas imposições, às mesmas regras escolares, aparentemente, elas não se processam da mesma forma, elas não têm os mesmos sentidos. Os ordenamentos e as formas como estes operam se diferenciam para uns e outros: pobres, ricos e remediados. Negros, mestiços e brancos.

Os castigos são vários, desde copiar o hino nacional, varadas, ficar em pé na sala de aula em situação vexatória, beliscões, reguadas entre outras de suas modalidades, associados a imagens, traços e sentimentos. Aqueles docentes que, por meio destas ações, construíram suas relações com seus alunos e outros docentes, alunos no passado e professores no presente, nos mostram o que ficou marcado na memória.

A sala de aula também é lugar de fazer alunos meninos e meninas sofrerem uns diante de outros, seja de docentes e discentes. Mas como afligir e, ao mesmo tempo, controlar os estudantes de uma mesma sala de aula? Vejamos outra narrativa.

O professor Laerte encontra com uma professora que parece um cão raivoso, que rosna e amedronta, pronta para atacar e ferir seu aluno. Há todo um contexto que antecede a imagem construída pelo narrador, qual seja, um teste de acertos, erros e punições, indica a que tipo de situação foi exposto. Suas palavras detalham na cadência da tabuada decorada uma trama docente, ou melhor, num engenho de armadilha prestes a ser acionada e capturar aquele que se esquecesse e demonstrasse não saber os fatos matemáticos. Laerte recorda:

Na primeira série eu era um dos piores da sala, ruim mesmo. Aí na segunda série eu já fui melhorando... melhorando na segunda série. Eu lembro que era Maria Geralda Silva, Maria Geralda Silva o nome da professora da... da segunda série. Aí eu lembro d'uma vez... depois na terceira série também, que foi ela, eu lembro que tinha um negócio de tomar os fatos, sabe? Aí a gente, ela... a gente entrava numa fila, e a... não sei se é a bibliotecária, tinha alguém lá que tomava os fatos, aí ficava é "2x1, 2x2, 2x3, 2x4" na maior rapidez. Eu lembro que o de 8 eu sempre, eu sempre tinha um problema, com os fatos de 8x7. "8x1, 8x2, 8x3, 8x4, 8x5, 8x6", aí a hora que chega no 8x7... eu "8x7... 56!" Antes d'eu falar 56 ela já me mandou voltar. Aí ela já mandava a gente pr'um gabinete, um tal de gabinete, era como se fosse a cadeia da escola, quem errô vai pro gabinete, né? Aí eu pedi pra não ir pra esse gabinete, aí eu fiquei de castigo na sala de aula. Olha pro cê vê, esse gabinete ia só os alunos bagunceiros da escola... ia pra esse tal de gabinete e, a diretora era uma tal Maria de Fátima Souza, essa mulher era o cão, cara! Essa mulher era o cão. Falava em gabinete a gente até suava frio, sabe?

[...]

Essa Maria Geralda, por exemplo, essa professora ela, ela... teve esse dia lá que ela me deixou de castigo por causa desse 7x8, inda eu lembro que ela me segurou assim, beliscou meu... minha bochecha, chamando atenção, sabe? Oh, e a gente morava longe pra caramba, depois de cinco e meia minha mãe foi bater lá. Minha mãe sempre foi assim tipo uma galinha choca com a gente, sabe? E ela deu uma traulitada assim, na escola. Isso em época de ditadura militar, imagina pra você ver, minha mãe não tinha medo de nada, não tinha medo de nada [...] Que tem assim alguns, algumas pessoas que são enviados de Deus, né? Porque tem professor que te recebe, né? E outros são enviados do "Capeta". [risos] Falei pra eles e citei o exemplo dessa Paula. [risos] Toda hora os meninos ficavam brincando com esse negócio dessa Paula porque essa Paula. E marcou... Essa professora que ficava zombando, né? No meu primeiro dia de aula... Oh, me marcou minha vida inteira, inteira, cara. Inteira... Eu pensava nisso. E eu, lá em casa os negócios era tudo regrado, né? Eu lembro que às vezes chorando, tinha que colorir alguma coisa, minha mãe comprava uns lápis... a metade do que é um lápis hoje. Vendia umas caixinhas pequenas com quatro lápis, daquelas cores primárias, né? Quatro lápis. Aí eu tinha que dividir essa caixinha de lápis com um irmão que tava na primeira série do lado, segunda série, e, essa professora dele parecia bicho. Se você olhasse pra ela era igual esses cachorros que quando estão querendo comer, comer osso, você vai chegar [rosnou imitando um cachorro], entendeu? Oh, você chegava na sala até o ar era diferente. (Prof. Laerte)

A cadência dos fatos, vai produzindo vivências e sentimentos no menino, que num descompasso é punido, capturado pela professora atenta e encaminhado para a cadeia da escola, conforme suas palavras. É levado para a diretora da escola: a mulher que era o cão, todos suavam frio, tinham seu estado normal alterado, pois seriam encaminhados para o lugar dos meninos bagunceiros e que mereciam algum tipo de punição.

Ressalta, também no relato, o castigo aplicado para não se esquecer de nunca mais esquecer os fatos matemáticos. O menino negocia sua própria punição com a professora que aceita e troca seu encaminhamento ao purgatório do gabinete pelo castigo em sala, que assume um sentido semelhante ao do gabinete, porém suportável e menos pesado para a vida estudantil. Ainda assim, ele fica publicamente exposto diante dos colegas. A escola e a docência, seguindo a forma escolar, buscam a todo custo, aqui, por meio dos fatos matemáticos e através do castigo e do medo, corrigir erros ou esquecimentos em relação a informações de grande importância como saber e responder rapidamente os fatos fundamentais, de cor e salteado.

Trata-se de uma narrativa, recheada de ingredientes dos quais Laerte não se esqueceu, ficaram na memória, e como ele diz, referindo-se a sua professora e ao vivido e sofrido com a mesma, foram viveres escolares que não cessaram de lhe causar dor, marcando-o a vida inteira. A escola neste caso e em outros, acertou em aplicar os castigos, sabia o que fazia, pois assim combinava suas atitudes, desde a professora até a sala da diretora.

Beslicões, traulitadas, zombar, impaciência com os ritmos e temporalidades dos meninos alunos, indiferença, são alguns dos tratamentos ou destratos sofridos por Laerte e lembrados com toda a intensidade e frescor do vivido. Há tensão e indignação ainda presentes, de que fomos testemunhas, observando as emoções de Laerte ao longo de sua narrativa, pois quem conta sua história como ele o fez, não tem como retirar essa carga emocional, sentimental e tensa das palavras, feições e gestos, seja no momento da entrevista, seja de uma forma geral quando essas recordações vêm ao presente com intensidade e força.

Continuando a exposição dos fragmentos dos relatos, apresentamos outro narrador. Vejamos o que o professor Franco nos apresenta no elenco de suas lembranças de seus antigos professores. Ele se lembra:

Olha, os outros e.... Na verdade a relação... muito fria. E acabava que não tinha nem com o conteúdo nem com a relação assim de... de amizade, de lembrança do professor, mesmo que ele trouxesse algo assim que fosse tão extraordinário quanto dessa professora de português, né? Aquela preocupação simplesmente com o conteúdo, não é? A não ser a de matemática também que... do lado ruim, né? Em Moema. Estudei até o segundo grau foi lá. Essa professora de português, ela sempre que ela ia trabalhar ela levava as músicas do... de Beethoven, de Mozart, todos esses clássicos mesmo. De música. Ela levava e sempre dava aula e durante... fazia as explicações, e durante a... os nossos exercícios, atividades eram todas feitas, ouvindo essa música. Então eu, eu na verdade eu aprendi até a gostar desse tipo de música por causa dela. E ela tinha uma preocupação muito grande de ir falar dessas coisas, não só daquilo que tava no livro. Isso já naquela década que era muito usada a cartilha, o livro. O pessoal não saía muito do livro. Ela já fugia muito, ia muito

além. E isso, ela... o estilo de aula dela. A forma de dar aula era completamente diferente dos demais, onde os outros tinham de pegar o livro, seguir o livro e fazer poucas referências ali com relação ao cotidiano. Ela ia muito longe, ela era uma professora que pra gente, por exemplo, ela tinha um nível de vida... era rica. Que assim eu lembro que naquela época ela já vinha em Belo Horizonte, ia pra São Paulo, chegou a ir ao Paraguai fazer compras já naquela época, sabe? Pouco depois. E eu lembro que ela contava, chegava na sala e parava um tempo e relatava, fazia esses relatos dessas viagens. É, como era Belo Horizonte, por exemplo, porque a gente não conhecia. Aí, ela falava dos prédios, cheios de apartamentos e fazia a gente escrever como que a gente imaginava que era o prédio, a gente tinha que fazer o desenho, como era viver num apartamento, que naquela época Moema era pequeninha, e só tinha casas e nenhum prédio, nenhum prédio de dois andares não tinha. Então isso assim, naquela época, já despertava pra... pro além, ir além daquilo que tava nos livros e do que tava nos textos, apesar de que lia o texto, mas as outras referências, esse cotidiano dela, ela acabava levando pra sala de aula. E acabou que depois disso influenciou muito até na minha carreira, né? (Prof. Franco)

Esta é uma narrativa que vem meio desequilibrada, como que tateando e buscando apoio nas palavras que aos poucos encontram um prumo, e, quando se acerta, mira seus antigos professores, caracteriza-os pela frieza estabelecida ao se relacionarem com os alunos. A lembrança aparenta conter a temperatura relatada ainda no presente.

O ponto que ordena a narrativa de Franco é a caracterização das relações com a maioria de seus antigos professores e professoras, para poder excetuar e nomear como extraordinário o trabalho e a sensibilidade presentes nas relações educativas propostas pela professora de Português. A exceção é a professora de Português, que é lembrada como quem lhes proporcionava aulas que superavam os conteúdos dos livros didáticos e estabelecia uma relação de maior proximidade e atenção para si e os ex-colegas de sala de aula.

A imagem da professora que trazia a música erudita para suas experiências dentro de sala de aula, que os desafiava a pensar sobre mundos que os mesmos não conheciam, mas que poderiam mesmo assim compará-los com a pequena cidade de Moema, inscreveu na memória do nosso entrevistado lembranças sobre possíveis relações entre a docente e os discentes, como também das relações entre as aulas e os mundos conhecidos ou não experimentados por seus ex-colegas.

Os antigos professores lembrados são aqui distinguidos por meio das relações estabelecidas com seus alunos.

Uma imagem é construída sem nome e sem rosto, mas não excluída de traços e sentimentos envoltos. Tanto a escola quanto a sala de aula, assim vivenciadas, não perdem sua natureza de espaço normativo, regulador das relações humanas e, não menos por isso, de sua condição de espaço-tempo sociocultural. A natureza da instituição escola e o trabalho nela desenvolvido

por professores são feitos de ordenamentos sociais. A relação fria do narrador com seus ex-professores, assim como a exceção da professora de Português são ingredientes de uma memória individual e social.

Outra entrevista deste segundo grupo geracional de docentes é a da professora Esmeralda que narra sua história e relembra um duplo comportamento do grupo de estudantes do qual fazia parte, diante de seus (suas) professores(as), havendo nele ora o respeito, ora a chacota. O primeiro aparece de maneira quase como uma farsa, pois buscava ludibriar o(a) professor(a). O segundo reitera e externa o que realmente pensavam os discentes sobre como os docentes instituíam suas relações com o grupo de estudantes. Ela relata:

Só que a turma tinha um respeito muito grande. Ninguém respondia professor, ninguém, ninguém fazia, é... ninguém é... como que fala é... agredia professor, né? Falou, nós oh! baixava, nem que seja pra depois a gente rir. A gente ria! Aí depois a gente rachava de rir. Mas a gente tinha aquele negócio. Falou: caladinho. Ninguém dedava, ninguém contava nada. (Profa. Esmeralda)

Mas para que agredir, se enganar é suficiente? O respeito, o silêncio, a cabeça baixa, parecem-nos, por vezes, uma tática dos meninos para alimentar a necessidade de exercitar o poder sobre os alunos por parte dos professores. Entretanto, como é visível, um poder docente, chamado de cão, ludibriado pelos discentes. O grupo de estudantes comportava-se, portanto, não somente por seus atos de obediência, ainda que aparentes, como por suas cumplicidades e segredos diante da escola e dos docentes. As lembranças nos mostram como foram e ainda estão distantes os docentes em relação às tramas cotidianas vividas pelos estudantes, meninos, meninas e jovens. Há sempre uma distância, nem tudo é possível controlar, impor, conseguir. Há sempre uma incógnita, uma imprevisibilidade, uma margem de escape e do imponderável que pode vir à tona, emergindo das mais variadas formas. Por essa razão, entre outras, a escola precisa se munir de sistemas de controle e punição sobre a meninada. Sendo o poder necessariamente uma relação não definitiva, mas que vai se pondo e repondo, compondo e decompondo nas relações sociais; na escola se passa o mesmo, havendo sempre a possibilidade da ação instituinte dos alunos, ainda que em maior ou menor grau, com maior ou menor frequência, desta ou daquela forma, tal como revelaram as análises de McLaren (1991) dentre outros estudos e autores que se dedicaram a esta questão.

A dimensão grupal não desaparece da narrativa de nossa entrevistada, mas cede lugar a um momento da experiência particular da estudante Esmeralda. No fragmento seguinte, o vivido

individualmente e dividido com sua antiga professora torna-se uma experiência coletiva.

Vejam os:

A professora me pegou colando, me pôs pra fora, me deu zero. Nossa! Desse dia pra... Depois eu nunca mais coleí. Porque foi assim, né? Absurdo pra mim e o medo da minha mãe ficar sabendo e a vergonha de ter saído... porque ela me pôs pra fora da sala. Ela me tomou a prova, ela me pôs pra fora. Porque era uma situação de... de... de... não vamos falar de humilhação não, mas de fazer a gente passar vergonha. Os professores antigamente faziam a gente passar vergonha perto dos alunos. Mas a questão de professor marcar, eu tinha, no segundo ano de magistério, eu tinha uma professora de Português, nós estávamos com problemas em casa e muito nervosa e deu uma atividade, lá. A cor de não sei o quê? A cor de não sei o quê? A cor do cinza? Aí, eu coloquei cinzento. Aí ela deu uma briga, porque não era cinzento era plúmbeo. Não esqueço dessa palavra até hoje, era plúmbeo. Nunca vi isso na minha vida. Aí eu virei pra ela e falei assim: “Ó dona Selma, a gente não ia adivinhar não.” Isso me custou um gelo. Que ela me deu um gelo! Ela parou de corrigir, não fazia chamada, chegava no meu nome ela falava o número e passava pro nome do outro. E eu fui observando aquilo. Falei: “Quer saber, eu vou mostrar pra ela quem eu sou.” Eu estudei pra prova de Português. Valia onze, a prova. Eu tirei 10,8. Ela fez de tudo pra tirar ponto meu. E depois passou, voltou ao normal. “Gostou da nota?” Aí eu puxei assunto com ela. “Nossa, você foi muito bem!” e tal. Anos depois, eu fui trabalhar com ela. Aí eu tinha assim... aquela angústia com ela. Fui falar com ela, ela não deu a mínima pra mim. “Ah, é? Pois é...” e tal... Ela nem comentou, não rendeu assunto pra frente e aquilo tinha me magoado demais. (Profa. Esmeralda)

Como foram vividas essas experiências socioculturais dentro de uma sala de aula? As lembranças de Esmeralda nos apresentam os seguintes elementos e o resultado de suas misturas: a cola flagrada pela professora, a consequente punição do zero na prova e expulsão de sala, a ameaça de um possível conhecimento da família sobre o ocorrido, a ação da mãe, mais especificamente. Ali estão, ainda, o não se esquecer do desconhecimento da palavra plúmbeo presente num teste em sala, a briga de sua ex-professora, a vergonha sentida publicamente em sala de aula, constituem aquelas experiências inesquecíveis de uma estudante, compartilhadas com sua turma e sua antiga professora. Um sujeito sociocultural carrega consigo suas lembranças e delas não se esquece completamente, como não se olvida para ter uma identidade que possibilite saber e afirmar quem se é, como ocorreu com professores(as) que um dia foram estudantes. Tornar-se professor(a) passa por uma trama entrecida de experiências como as narradas por Esmeralda e os demais entrevistados.

Retorna neste relato de Esmeralda, mais uma vez, a mãe da menina. Ela teme as possíveis atitudes de sua mãe, que, neste caso, completam, auxiliam e reforçam os procedimentos da escola. É também importante observar que a Esmeralda retorna ao sentimento de vergonha, demonstrado por outros entrevistados e o diferencia da humilhação. Supomos que ela o fez pelo peso maior que a humilhação representaria para ela. Além desses e outros elementos,

esse relato de Esmeralda aponta, ainda, a indiferença como um recurso de poder e punição a que as crianças podem estar submetidas. Aqui não se trata de violência física, nem de punição via notas, castigos, mas de uma outra natureza punitiva, igualmente presente e importante nas interações sociais dentro e fora da escola, como alguns autores analisaram, com toda pertinência. Para este tipo de tratamento, a garota já ciente das normas e valorações escolares, busca obter uma boa nota, que lhe valeu um outro olhar e o reconhecimento da professora. Assim sendo, estamos aqui diante do caráter simbólico da nota, não somente em termos de sua função de seleção e classificação escolar, mas em termos dos significados e possibilidades – tanto positivas quanto negativas – que as notas elevadas ou baixas podem gerar. A menina parece dominar essa gramática da escola, a forma escolar já foi internalizada pela garota feita aluna.

Os docentes vão sendo, portanto, lembrados e relembrados por seus traços que deixaram marcas em seus alunos, por meio de sua convivência na escola, na sala de aula, sobretudo. Temos, por um lado, um quadro de lembranças torpes sobre os antigos professores e professoras. Numa outra face, encontramos um quadro de lembranças distintas das primeiras apresentadas, como podemos conferir a seguir, no interior do relato da própria Esmeralda:

Eu tinha professores, eu falo, alguns ótimos. Professor Ronaldo. É, ele deu ala pra minha família toda. E... e... também um ótimo professor de Matemática. Que punha um óculos escuro. Ele podia dormir a aula inteira, mas a gente tremia porque ele dava aula de óculos escuro, a gente não sabia pra que lado que ele tava olhando. E tinha um detalhe: ele ficava no lugar mais alto da sala. Então todo mundo via, ele via todo mundo. Sei lá se via, também, né? Tava de óculos escuros. Mas era uma superpessoa, eu falo muito dele... Além dele ser muito bonito. Nós éramos doidas com ele. Ele era um gato. Nossa senhora! Nós éramos todas apaixonadas com ele. Era no magistério, segundo grau que eu fiz. Agora, eu tive professores ótimos. Dona Margarida, que era professora de Ciências, eu ia pra casa dela pra ajudar a corrigir prova. Eu gostava muito. Fazia, né, de quinta a oitava. (Profa. Esmeralda)

A narrativa apresenta-nos o professor Ronaldo, considerado, mesmo com tal prática de vigília, uma pessoa querida, superpessoa, como diz a entrevistada e a professora Margarida, que de 5ª a 8ª série recebia a estudante em sua casa para ajudá-la na correção de provas, o que denota uma relação de confiança entre docente e discente, entre outros significados que essa conduta poderia conter.

Nas lembranças de Esmeralda encontramos experiências semelhantes às narradas por Penha, Laerte e Gisa, docentes de várias gerações. Um exemplo é o seu ex-professor Ronaldo que conhecia toda sua família, teve como alunos(as) irmãos, irmãs, pai e a mãe da professora. Foi um professor de sua família e, assim, por vários anos de suas vidas; o mesmo teria um lugar

afetuoso na memória da professora, assemelhando a uma preciosidade a ser homenageada por meio do lembrar. De certa forma, temos um professor que fez e faz parte de sua vida dentro da escola e de sua casa. Esse antigo mestre lembrado, além de ser considerado excelente no que ensinava, era considerado bonito, tinha suas alunas e a narradora afeiçoadas ou enfeitadas pela sua competência de professor, sua aparência e personalidade.

A outra docente lembrada, Dona Margarida, que aparece no final deste fragmento narrativo pouco desenrolado em detalhes, numa pequena trama, é apresentada de maneira cuidadosa e afetuosa, o que permitiu à estudante jovem participar de algo que lhe agradava. Dos encontros em sala que não são evidenciados, fica a impressão de que também ela era uma boa professora e que, nas visitas para correções de provas, a estudante teve acesso a uma parte de como se realiza o trabalho docente muito antes de sua formação profissional, havendo um compartilhar das funções de corrigir provas e avaliá-las por meio de notas. Sabia-se de segredos das provas dos(as) colegas de turma em uma condição única para uma jovem estudante. Experiência que não se fez esquecida e sim evocada como algo precioso que se tem e se escolhe para mostrar publicamente com confiança em nossa pesquisa.

Passemos agora ao terceiro grupo geracional, formado por quatro docentes, duas mulheres e dois homens, com as idades 33, 35, 37 e 39 anos, sendo respectivamente: Jairo, Lucas, Gilberta e Helena.

Começamos pela professora Gilberta que relata suas experiências na escola, diretamente associadas a uma professora que a marcou, ou melhor, que selecionava meninos e meninas estudantes como ela, os excluía de diversas atividades. E neste fragmento reiteramos o entendimento de que as lembranças de ex-professores(as) têm profundidades e permanência no tempo. Esmeralda prossegue:

Desde a quarta série que a gente tem mais de um professor. Eu tinha um por ano. A Auxiliadora na primeira série, a Beatriz na segunda, na terceira é que veio meu trauma. Porque a professora era muito preconceituosa, que eu sempre fui mais gordinha. E ela discriminava alunos assim, você acredita? Negros e gordinhas... Você não podia participar de nenhum evento, de nenhuma apresentação na escola. Você acredita? Isso ficou tão marcado. Porque ela selecionava mesmo as pessoas. Não entrava, não participava de nada se tivesse esse perfil. E eu sempre fui muito esperta para perceber as coisas. Não precisa de falar, declarar nada. A atitude dela já basta. E eu sempre fui muito calada, muito observadora. Mas essa atitude dela me chocou demais. Eu detestava participar de qualquer coisa porque uma pessoa tímida, né? Eu pagava para não participar de nada, mas eu queria ter o direito de falar: “Eu não quero.” Ela simplesmente me excluía. Às outras ela perguntava e elas falavam: “Não, não quero.” Mas essa não, ela excluía os negros e os colegas mais cheios. E eu sempre fui assim e ela me excluiu. Então foi um choque. Mas eu superei, porque eu nunca dei trabalho, eu não gostava de ficar sendo castigada, nunca. Eu não

esperei ter as melhores notas, mas passei. Aí na quarta série veio outra professora que ainda mora aqui no bairro, que tinha esse perfil também. Professora de primeira a quarta, que é mais acolhedora e tal. Eu não tive problema. Foi tranquilo, deixei a quarta série feliz. Que foi o único problema, não dá para esquecer não! (Profa. Gilberta)

Assim Gilberta se lembra de seus primeiros anos escolares e faz uma reconstituição de um fato marcante, como a mesma diz. Por que deixar de dizer sobre essa experiência escolar de segregação advinda da professora da terceira série? E Esmeralda traz estes fatos tanto porque não os esqueceu quanto porque ela quer torná-los públicos. Ela quer que as pessoas saibam deles. Em outras palavras, supomos que esta sua escolha deve-se ao fato de a professora entrevistada saber do destino de sua narrativa, então podemos pensar em uma memória que se ajusta aos leitores, numa forma de protesto público. Uma lembrança que ocupa o lugar de denúncia sobre as relações vividas entre professores e alunos, feita por uma professora que trabalha com sujeitos gordinhos e negros, muitos deles meninos pobres, iguais aos seus antigos colegas de turma.

Narrar sobre a antiga professora que segregava meninos e meninas gordinhos e negros nas atividades escolares em detrimento daquelas que, segundo a entrevistada, foram gentis, atenciosas e acolhedoras é fazer da própria narrativa um instrumento de ataque diante das práticas docentes e escolares que sustentam preconceitos presentes na sociedade. Lembrar-se então faz mais sentido, dizer de si e da antiga professora é dizer e maldizer do que no tempo presente pode ser considerado como uma conduta docente feita de suspeita, intolerância, aversão racial e aversão a credos e religiões.

A menina gordinha, porém boa estudante, cria estratégias e prossegue sua vida escolar, encontra-se com outra professora na 4ª série, diferente da anterior, agora acolhedora, fato que contribuiu para que a garota estudante terminasse seus estudos com tranquilidade e feliz.

E a 3ª série lembrada, comparada com as demais séries que compõem a etapa de seus primeiros quatro anos escolares é forte, conforme as próprias palavras de Esmeralda ao dizer sobre esse período “não dá para esquecer não”.

Tais lembranças, como outras trazidas pelos professores entrevistados e entrevistadas, contêm claros traços da docência segregacionista e discriminadora quanto aos estudantes. E na trama de analogias entre as séries estudadas e as diferentes professoras, encontramos o lugar em que

a menina se mostrava pessoa atenta, sensível diante do mundo, percebendo-se imbricada e convocada a criar alguma resposta, que como nos é dito, superou e suportou o tempo conhecido e previsto para a relação com sua antiga professora e os preconceitos que orientavam e sustentavam suas práticas em sala de aula direcionadas aos meninos e meninas gordinhos e negros.

Essas reminiscências reiteram, ainda, que algo relaciona o passado e o presente, como uma ponte que nos permite caminhar e ultrapassar estradas do presente e ensaiar rumos ao futuro. Assim, algo se apresenta vivo e com uma força formativa que domina a própria história da entrevistada, ou seja, é a menina que exigia respeito aos seus pensamentos e ao direito de dizer não às atividades de que não gostava, que aqui se reapresenta. E, ao colocar em pauta aqueles momentos vividos e os conteúdos dessa narrativa de si, de sua experiência de seus quatro primeiros anos de escola, Esmeralda fala para ser ouvida e não olvida. Ela recoloca o que alguns de seus colegas entrevistados também fizeram, qual seja, ela retoma o problema das discriminações, dos preconceitos, do desrespeito à diferença, ainda hoje presentes inúmeras vezes e de variadas formas nas escolas.

A narrativa da professora Helena, por sua vez, também nos conduz a um encontro com imagens, traços e sentimentos de suas antigas professoras, e num momento nos apresenta aquela que parece ser uma de suas experiências vividas com grande intensidade. Ela se remete a professoras de distantes tempos, voltando a uma delas que se assemelhava a uma bruxa, segundo suas palavras, que por meio de um passe de mágica e mistério exercia o magistério com dupla personalidade.

Inicialmente, veremos como a professora Helena em sua entrevista fala sobre sua timidez e atenção às suas professoras em sala de aula, ali tão perto e também tão distantes. Vejamos:

Aí eu fiz lá o pré-primário e o primeiro ano. Eu lembro das minhas professoras direitinho. No pré era Terezinha e no primeiro ano era Conceição. Só que assim... Eu não achava... Como eu era muito tímida, tinha vergonha de tudo, então lá eu achava que as pessoas não ligavam muito pra mim não. E as professoras também, eu não achava que ligavam pra mim não. Então ficava sempre, assim, meio retraída, mas até que não atrapalhou muito na minha aprendizagem não, porque eu sempre, até uma certa altura, eu ia muito bem, só que depois a gente vai crescendo e vai relaxando, né? Aí, estudei lá o pré e o primeiro ano. Lembro das minhas professoras meio distantes da gente, eu não sei se era porque eu que me sentia assim. Então, não era aquela coisa, assim muito apegada, não. E a escola assim, não sei porque é particular, parece que este vínculo afetivo é menor do que escola pública, eu penso assim, é um pouquinho assim. Parece que as professoras de lá são assim, mais metidas, sabe? E não ligam muito para o aluno, não sei... Então, pensam que não precisam ligar para o aluno. (Profa. Helena)

A estudante tímida, com vergonha de tudo e retraída em sala, encontra com suas primeiras professoras, estas distantes, indiferentes aos(às) alunos(as). Assim, construíram-se as relações entre os sujeitos do ato educativo, quais sejam, docentes e discentes. São essas as primeiras lembranças evocadas por Helena para nos mostrar uma primeira imagem marcante, feita de sentimentos inscritos em relações afetivas. A este respeito Halbwachs (2004) salienta que nos lembramos a partir de nossos assentamentos e relacionamentos com e sobre determinada espacialidade. A sala de aula não foge a essa condição social e espacial formadoras de lembranças.

O percurso escolar de Helena modifica-se, sua família muda-se para uma cidade do interior de Minas Gerais e conseqüentemente, ela terá outra escola pela frente. A narrativa mostra tais mudanças e o que ficou na memória.

Aí, eu ia para o segundo ano, eu cheguei lá e passei por um teste pra saber em que sala que eu ia ficar. Só que estas coisas de discriminar tinha demais. Hoje ainda tem, mas acho que antigamente era mais. Como eu estava vindo de Belo Horizonte, eles não me conheciam e eu não era de uma família rica e nem nada, fiz um teste muito bom, mas eles me colocaram na sala B que tinha bem isso, A, B e C, e tal, tal, tal... Me colocaram na B, tipo assim, não está tão ruim, mas não vai pra A também não, e a C era ruim e estava cheia, então vamos deixar ela na B. Aí fui pra sala B, assim boa demais, ainda mais com o ensino que eu tive no primeiro ano numa escola particular. Então assim acabei sendo a melhor da turma, né? Com isso, aí a professora era doida comigo, tudo o que eu não tinha na outra escola. A professora, um doce, paciente com os alunos, uma gracinha e ela não era muito novinha, não! Ela já era mais velha, devia já estar quase aposentando e ela tinha a maior paciência com os alunos, maior carinho. Carinho de escola pública, que lá na outra não tinha. Aí esta professora, Dona Lúcia, até hoje se ela me ver na rua lembra de mim, ela me conhece, me cumprimenta e tal. (Profa. Helena)

Da frieza e distância experimentada nos anos iniciais, a menina Helena passa a conviver com novas professoras, em uma escola que classificava seus alunos e os encaminhava para turmas com certo perfil homogêneo. A narrativa reitera a experiência de quem se viu sendo selecionada por conhecimentos e por condição econômica familiar. O processo em que a mesma esteve sujeita, diante do teste de conhecimentos e conseqüente encaminhamento a uma das diferentes turmas, parece não ter causado dor ou constrangimento. A menina estudante narra sua estratégia de escolha, dizendo ainda ter sido acertado seu percurso.

A escola, como espaço sociocultural, não deixou de praticar o que a sociedade entendia ser o certo ao receber seus alunos: aplicar testes, selecionar, classificar e agrupar os sujeitos semelhantes social e culturalmente.

A segunda série é o palco ou o personagem, podemos dizer, que mostra e institui uma nova relação escolar para a menina que ainda era novata dentro da instituição escola, pois o narrado acontecia no início do segundo ano. Mal terminara a primeira série e essa mudança se opera. Quem lembra é quem viveu e já analisava o que vivia, sentia, entendia o que acontecia ao seu redor, tecendo lembranças de quem conheceu as desigualdades e diferenças sociais junto das normas e práticas escolares. Assim, a menina Helena aos poucos vai elaborando avaliações das suas primeiras escolas, de suas professoras, frias e distantes. Mas ainda assim ela não deixou de encontrar a gentileza, o acolhimento e a simpatia nas relações com suas mestras.

Este percurso permaneceu até que na sétima série, quando Helena já jovem encontraria com aquela que seria um tormento em sua vida, lembrada em uma descrição com traços exagerados, buscando compor uma imagem com contornos, traços e sentimentos de assombro e medo. São características de uma imagem carregada pelas palavras: olhão, gorda, cabelão, brava, xingava, meticulosa e bruxa, assim descrita:

Na sétima série tinha uma professora chamada Sandra, de Desenho Geométrico, tinha esta disciplina e Educação Artística, ela dava aula para estas duas disciplinas e ela era uma professora enorme de gorda, muito gorda mesmo. E com o cabelo assim nas costas, assim lá embaixo, cabelo assim grande e anelado, muito cheio, sabe?! Ela tinha um olhão, e assim, a figura dela já era assim marcante, gorda com este cabelão e tudo. E ela era brava, mas brava de tanto, que você não podia falar nem um “a” dentro da sala, que ela já xingava. Ela não deixava, não permitia, e a matéria dela Desenho Geométrico, tinha que ter um caderno, que tinha que ficar medindo margem e ela media com a régua: “Faz margem em tantas folhas!”. Aí levava lá, ela pegava a régua e media. Se tivesse errado, tinha que voltar e fazer tudo de novo, tinha que ser daquele jeito, certinho e eu não era boa neste negócio não.

[...]

Aí um dia esta professora mesmo, Sandra, na aula de Educação Artística, mandou a gente comprar aquela pecinha de gesso e comprar betume, não sei mais o quê, porque a gente tinha que fazer um trabalho lá na sala. Aí eu comprei um patinho de gesso, o betume e tudo, e com esta professora brava desse jeito eu fiz o favor de deixar o betume cair no chão. O chão ficou todo preto, aí todo mundo “Noh, tá frita, a coitada!” Ainda com a Sandra, brava desse jeito, eu lembro que a professora só falou assim: “Não pisa!”, ela nem olhou, ela só levantou a cabeça, ela estava sentada na mesa dela, escrevendo alguma coisa. Escrevendo ela continuou e só falou assim: “Só quero avisar pra esta aluna que deixou cair o betume no chão [...]”, nem sabia que aluna que era não, “[...] que eu não quero nenhuma reclamação da escola, nem das faxineiras e nem nada, tem que entregar isso limpinho!” Aí, eu falei: “E pra tirar isso do chão, como é que eu vou fazer?” Achei horrível, sabe, na hora veio aquele trem assim em mim, sabe?! Vermelha com vergonha, sem saber o que fazer. Oh uma menina de treze anos, né? Falar assim... não foi por querer que eu deixei cair não, já não era muito fã desses negócios e ainda acontece isso. Aí eu sei que tive que dar um jeito, ainda mais assim, a professora parece que ia bater na gente, se a gente não fizesse as coisas direito.

[...]

Aí, fui para o segundo grau com quatorze anos, aí eu tinha estas aulas assim de Filosofia, Psicologia que eu amo de paixão estas aulas, adoro. E a professora de Filosofia era esta Sandra, a gorda do betume. Quando eu estou lá na sala, que eu vejo aquela mulher, falei assim: “Se aquela bruxa entrar na sala eu...” Nossa Senhora! Acabou comigo! Deixa eu te falar uma coisa, quando ela entrou e começou

a falar com a gente, era só a mesma capa, por dentro era outra mulher, outra cara, como ela tratava o segundo grau, era outra coisa, supersimpática, olhava pra gente. Porque, na sétima série e oitava, era aquela professora que sentava na mesa e nem olhava para o aluno, só mandava a gente fazer as coisas. Tanto que na hora de olhar os cadernos, a margem, ela nem queria olhar para tua cara não, ela olhava a margem e já mandava você corrigir, queria nem saber quem é, sabe como? E no segundo grau não, mas aí... Até um dia que eu perguntei pra ela, aí ela disse que “Aluno de quinta a oitava tinha que ser tratado assim, porque senão eles não deixam dar aula não”.

[...]

Eu lembro, no segundo grau também, tinha uma professora que chamava Aurora, era um encanto, uma professora boa demais, tranquila, não era de xingar nem nada e assim muito boa mesmo, com aquele domínio pra falar, sabe? Encontrava as palavras certas, prendia mesmo a atenção da gente, tinha uma letra no quadro que era uma coisa de louco, uma letra desenhada. E sempre eu fui de reparar letra dos outros, porque a minha é horrível. (Profa. Helena)

A bruxa, assim era chamada sua antiga professora de Artes na sétima série e Filosofia no segundo grau, mulher que fazia uso de dupla personalidade e práticas docentes, disciplinas distintas eram ministradas pela mesma pessoa, que com a magia das artes e da filosofia, mantinha a disciplina e o controle, ao mesmo tempo, relacionava-se mantendo certa distância numa série, simpatia e atenção noutra. Assim, exercia a docência. Mas como uma aluna jovem entenderia o que se passava com a professora Sandra, que justificaria sua dupla conduta em sala de aula? A resposta foi dada à Helena que inquiriu sua professora no segundo grau, qual seja, para a professora Sandra, conforme sua explicação contada por Helena, “aluno de quinta a oitava tinha que ser tratado assim, porque senão eles não deixam dar aula não”.

As lembranças oriundas do encontro entre Helena e sua professora compõem a riqueza das tramas e surpresas possíveis de serem vividas dentro de sala de aula, lugar onde muitas crianças crescem e reencontram docentes que já foram seus professores antes. Neste reencontro, têm oportunidade de viverem novas experiências formativas e refazerem suas relações, constituindo novas lembranças sobre sua convivência com seus mestres do passado. E nesse reencontro com Sandra, a menina de antes, que pergunta, tem na resposta de Sandra uma lição sobre como tornar-se professora considerando as diferenças existentes em cada sala de aula.

De maneira não muito diferente das demais narrativas, o professor Lucas em sua entrevista se refere e nomeia suas professoras primárias com o pronome de tratamento “Dona”. E elas foram várias: umas chatas e ditadoras, nervosas, estouradas, aborrecidas, bravinhas, ignorantes e, por fim, uma única é lembrada como legalzinha e um outro, como amigo. São valorações ditas sem melindres, de forma direta, como num julgamento antigo sobre o qual não houve e ainda não há dúvidas.

A narrativa de Lucas apresenta junto destas caracterizações de suas antigas professoras outros elementos importantes. Vejamos:

O que marcou foi mesmo uma professora que eu tive na 1ª série, muito chata, ditadora, que eu tinha medo da mulher. Professora de Português que se chamava Dona Geraldinha. Na 5ª, 6ª série aquela mulher deu aula, eu lembro que cheguei em casa e chorei de medo da mulher, porque se você não fazia o para casa ela te xingava. Mas deu um medo, rapaz! Lembro que cheguei em casa e chorei, chorei na 6ª série. Eu lembro quando essa mulher saiu da minha turma e foi dar aula na outra turma, eu quase soltei foguete. [...] Aí na primeira série foi Dona Marlene, muito chata, aborrecida demais, nervosa, estourada demais. Hoje eu entendo aquelas mulheres: válvula de escape é aluno. Essa Dona Geraldinha, na 5ª e 6ª séries, era professora de Português que eu nunca esqueci na minha vida, mas aborrecida e tinha pessoa que chegava perto dela e falava que aprendeu por sua causa, quando formava. Ela era muito brava!!! Era brava, era bravinha. Aquele sistema militar anos 80, em plena ditadura, aquela coisa ignorante como ela aprendeu com o pai, o pai dela era um cavalo. [...] Em redação não tinha jeito, Dona Valdênia quebrou meu galho, uma nordestina chata que doía também. Deus me livre! Povo tudo chato. [...] Ah, eu lembro que tinha na terceira série uma professora que era muito educada comigo. Dona Dorinha, que não esqueço o nome, e Dona Rosângela eram educadas conosco, não eram ignorantes, tinham um cuidado conosco, entendeu?

[...]

Em Contagem, é. Quase todas foi em Contagem. Aliás, todas foram em Contagem. Teve o Sindicato dos Metalúrgicos que era Contagem. Agora o professor era muito amigo da gente, lembro até que jogou bola com a gente no Sindicato dos Metalúrgicos. Você acabava fazendo amizade com ele, você gostava mais da.... No Sindicato dos Metalúrgicos agora estou lembrando de um professor... O professor Vicente, de Matemática, jogava bola com a gente e aí você criava vínculo. Eu lembro que eu fazia todas as atividades dele. E eu era da turma que não fazia nada, mas com ele eu fazia.

[...]

Ah, eu lembro muito por alto é aquela coisa técnica, aula expositiva no quadro, explicava aquilo ali e depois lista de atividade, é aquela coisa tradicional mesmo. Não tem nada de espetacular. É, eu nunca encontrei um professor que contextualizasse com nada. Todos os professores que... eu terminei ensino médio em 92, todos eram técnicos, nunca vi um professor pegar um assunto, abordar aquilo no dia-a-dia, aplicação daquilo no dia-a-dia. Era muito, assim, o conteúdo é esse, tenho que cumprir todo esse roteiro e passar pra vocês, entendeu? Aquela coisa técnica, nunca fugiu daquilo, né?

[...]

Memorização pura, não tinha sentido... Não aprendi nada de história e tinha que responder às perguntas conforme o que ele punha no quadro. Aí, no dia da prova, você decorava aquelas palavras e aí você perguntava o que eu tinha entendido da matéria dele e eu não tinha entendido nada, que era só memorizar. Esse eu lembro: Antônio. Deixa eu ver quem mais eu lembro da 5ª série: Berenice, professora de Português que entrou no lugar da Dona Geraldinha, até de mexer, não enchia muito o saco da gente não. Na verdade aquele professor chato é foda, é o que mais atrapalha, atrapalhou na minha vida estudantil foi ele, quando lembrava que tinha aula com ele, pelo amor de Deus! (Prof. Lucas)

Nesses fragmentos narrativos estão traços que sintetizam e caracterizam antigas professoras e um único professor. Um universo vivido e povoado pela presença feminina, mulheres tratadas como “Donas”, seguidas de seus respectivos nomes, o que denotam respeito e formalidade nas relações e tratamento por parte dos alunos quanto a seus professores.

As imagens são trazidas a cada “Dona” lembrada, seus nomes e suas sentenças, chatas, ditadoras, aborrecidas e estouradas, no entanto, são quase que absolvidas quando nas palavras ditas por Lucas. Ele olha do presente o que é ser professor e entende como os alunos, em muitos casos, tornavam-se válvula de escape para as antigas professoras. E uma das justificativas para o tratamento dispensado pelas antigas professoras aos meninos continha a ideia de que não era fácil se relacionar com aqueles grupos estudantis, senão por meio de práticas e relações rudes.

Um outro aspecto destaca-se na narrativa, quando do presente Lucas busca argumentos para explicar a conduta das antigas professoras; primeiro por causa de suas vidas e pela profissão, tendo como válvula de escape seus alunos; por outro lado, pelo momento político de ditadura militar, que sustentava, através de arbitrariedades, abusos de poder, disciplina e punição. Lucas estava com um olho nos alunos e na profissão e outro na política nacional, que se desdobrava e influenciava as relações entre docentes e discentes. Assim, busca uma compreensão complexa, com pertinências e também com algumas lacunas sobre tantos maus-tratos vividos tanto pelo narrador como pelos ex-colegas de sala de aula.

Há um conflito entre forma e cultura escolares e o conjunto de relações e intenções dos alunos. E, na trajetória do menino e jovem Lucas estudante, há momentos e situações em que ele encontrou com aqueles professores considerados bons e amigos da classe. Neste caso, um deles e suas interações no futebol o motivam a melhorar o seu desempenho escolar, cumprindo as tarefas escolares destinadas aos estudantes.

No conjunto dos fragmentos de Lucas, vemos momentos e relações discentes e docentes que favoreceram e dificultaram que os alunos atentassem para as atividades educacionais, como fazer exercícios, deveres de casa e leituras, entre outras tarefas.

Temos, ainda, uma experiência narrada como uma lição dada, por quem conviveu com antigos docentes, semelhante ao que Benjamim nos conta na história em que o pai, no leito de morte, diz aos filhos ter deixado em suas terras um tesouro para garantir a vida futura dos mesmos, que o descobrem depois de muito labor: o trabalho de cada um – através da aragem e do cultivo da terra – é a verdadeira fonte de riqueza. A lição de Lucas, a partir de suas histórias, conduz à reflexão sobre as relações e o trabalho dos professores com as crianças, adolescentes e jovens, sobre os quais devem se debruçar, devem se deter e devem refletir, para terem junto de si os alunos e poderem construir um rico ato educativo.

Continuando com os relatos dos entrevistados, temos um último fragmento deste grupo geracional, vindo do professor Jairo. Ele, de maneira sintética e distinta em certos aspectos comparado às demais narrativas, tem uma lembrança que o marcou na relação com seu antigo professor de Geografia. Ele conta:

Enquanto professor de Geografia, eu tive um professor que não foi lá muita referência enquanto professor de Geografia. Então ele fazia respeitá-lo com autoritarismo e, muitas vezes assim, fazia a gente decorar coisas que eu sinceramente enquanto professor de Geografia, eu acho que Geografia nunca foi decorar nada. Geografia não é decorar. (Prof. Jairo)

Jairo, hoje professor de Geografia, critica um antigo mestre da mesma ciência que, segundo ele, era autoritário e restringia suas aulas a atividades que colocavam o próprio narrador e demais colegas de turma a decorar os conhecimentos da Geografia, sem nada entenderem.

Essa construção o coloca no lugar de quem entende da ciência em questão e do que deve ser feito para que seus alunos compreendam as aulas, diferentemente do que se lembra e critica no antigo mestre. Corroborando nossa investigação, conforme inquirimos os próprios entrevistados, se esse caso e outros narrados, de alguma forma, perpassam seus próprios trabalhos hoje como docentes.

O jovem estudante já entendia, isto é, ao que nos parece, sabia por conta própria que se aprende quando se entende, compara, visualiza, confronta, debate, exercita a imaginação. Ou, ainda, quando se observa, diferentemente do que era feito por aquele dito professor autoritário nas aulas de Geografia. Esta consideração de Jairo traz para o presente, o que ele passou a entender ainda quando estudante e não mais se esqueceu: sobre como não ensinar, de um lado, e como se aprende em sala de aula, de outro. Saberes docentes que constituiu vendo o que fazia seu antigo professor.

A lembrança começa e termina com o lugar que o narrador ocupa no presente, ele é professor da disciplina que o mesmo critica quando foi estudante, cumprindo ou ludibriando as ordens de seu ex-professor que não foi e continua não sendo referência para suas aulas. O autoritarismo a que o narrador foi sujeitado o fez preocupado com um outro exercício da docência, distinto daquele de quem esteve junto no passado, como aluno, observando e contestando, mesmo em silêncio. Ele negou o que viu seu antigo professor fazendo na aula de Geografia, já quando estudante, ali em sua carteira, naquele lugar onde esteve durante um ano, diariamente, e, construiu estratégias de estudo e compreensão do que foi para ele

considerado importante sobre mapas, relevos, hidrografias, populações, climas, mares e oceanos. Um menino que descobriu caminhos próprios.

Como em um espelho onde se olha e se estranha a imagem apresentada, Jairo lembra-se de uma sala de aula, vê o ex-professor, a Geografia, a conduta autoritária e a prática docente, esse conjunto de imagens, seus traços e sentimentos fazem do presente um campo de outras imagens de si dentro de sala. Ele se relembra daquele outro lugar onde esteve no passado, de seu professor de Geografia, reminiscências que lhe trazem imagens, traços e sentidos que negam a prática de decorar, favorecendo o planejamento aulas em que seus alunos meninos, meninas e jovens entendam e aprendam outra geografia.

O quarto grupo geracional de nossos entrevistados é formado por duas professoras jovens, Gisa e Lídia, ambas com 29 anos. Como dito anteriormente, elas iniciaram e concluíram o ensino médio nos respectivos anos: 1986/1997 e 1987/1998; estudaram em escolas públicas, a primeira no interior de Minas Gerais e a segunda em Belo Horizonte.

Que lembranças têm a professora Gisa? Ao iniciar sua entrevista ela já nos diz: “A minha lembrança, minha memória nessa época foge, tenho uma memória um pouco mais curta.” Dois docentes ela ainda os guarda na memória. Vejamos:

A professora de História arguía e era decoreba... Tinha que decorar pra falar ali, e não aprendia nada... na sexta série. E o professor de Matemática era muito estúpido, e quando aposentou foi minha salvação. A orientação pedagógica era muito brava [...] (Profa. Gisa)

Depois de falar desta sua “memória um pouco mais curta”, Gisa evoca seus professores nos termos citados acima, sem manifestações de afetos ou desafetos relacionados aos mesmos. Ela não faz descrições de suas imagens corpóreas que nos permitam enxergá-los fisicamente, mas as aulas não escapam. Nelas está aquilo que a narradora se lembrou e o faz com o frescor do vivido. Por exemplo, o que não deveria ter sido as aulas de História, ou seja, decorar a história ao invés de entendê-la. A professora que narra parte de sua vida escolar, sobretudo as aulas em que não aprendia, parece-nos dizer que a prática docente de examinar, questionar ou interrogar em nada contribuiu para que um ano inteiro de aulas e suas muitas histórias ficassem no vazio, na incompreensão. Não se aprendia História, porém, ela parece ter aprendido sobre como não se deve dar aulas de História ou qualquer outra ciência. Decorar e não se esquecer que nada aprendeu parece ter sido a lição que a experiência narrada deixou.

Nessas aulas em que nada se aprendia referente aos conteúdos de História, somos apresentados rapidamente a um professor que a narradora, quando era ainda jovem estudante, desejava ver-se livre dele, pelo menos nos encontros diários em sala de aula. Livrar-se de um professor estúpido e com isso sentir-se salva, é motivo para não se esquecer. As lembranças guardadas e narradas não apresentam maiores detalhes que nos permitam entender o porquê do adjetivo que desqualifica o antigo docente, fazendo transparecer que a entrevistada guarda aquilo, sobre o que não quis entrar em detalhes, bastando o adjetivo atribuído à situação e ao docente, por ela qualificado como estúpido.

A segunda entrevistada, a professora Lídia, recorda um acontecimento marcante em um encontro conflituoso e tenso que determinou o fim de sua relação com a antiga professora. Uma jovem estudante reage mudando-se de turno e de sala para livrar-se do racismo, neste caso, com sua pele branca.

Uma professora que me marcou no magistério. Marcou de marcação, sabe? E não era por ser boa ou má aluna, não. Porque ela era negra e eu era branca. E isso marcou muito, mexeu muito comigo. Ela mandou eu largar a escola. Troquei de turno por ela, porque fiquei assim: “Gente, eu vou ficar aqui, eu vou tomar bomba. Essa mulher não gosta de mim só porque eu sou branca [...]” No terceiro ano de magistério chegou ao ponto de eu ter que falar assim: “Vou ter que sair senão vou tomar bomba com essa professora.” Aí mudei de turno, passei pro noturno. Falei “[...] vou pro noturno que aí ela não [...]” Ela não gostou muito não, mas eu fui pro noturno. Perseguição até por raça. Tanto que até depois eu cheguei e falei com ela: “Professora, tô saindo daqui porque você não gosta de mim. Agora, por que você não gosta de mim, gostaria de saber. Eu queria saber.” Ela falou assim: “Eu não vou com sua cara!” (Profa. Lídia)

“Eu não vou com sua cara!” Essas são as palavras escutadas e guardadas pela estudante jovem quando cursava o magistério. A professora negra, segundo a narradora, a discriminava pelo fato de ser branca. Nesta situação há uma história de racismo que tem como alvo a pessoa de pele branca, segundo a interpretação de nossa entrevistada, sobre a conduta de sua antiga professora. Teria havido neste caso, uma inversão, considerando o que foi e ainda é presente em muitas das relações vividas em nossa sociedade, dentro de muitas salas de aulas, qual seja, o racismo em relação aos negros e mestiços e não em relação aos brancos. Não se esquece este tipo de experiência e por isso a escolha intencional em desvelar o não dito na relação narrada entre docente negra, discente branca.

Lídia, então estudante, busca sua integridade moral, física e seu direito em continuar seu ano letivo, vê-se obrigada a mudar de turno dentro da escola para não ter seu ano perdido e não mais sofrer com os tratamentos dispensados pela professora negra. Conforme podemos

constatar, a discriminação praticada era conhecida dentro do grupo de estudantes ao qual Lúdia pertencia, e, no entanto, não há nenhuma reação dos colegas de sala, da mesma forma ausenta-se no contado qualquer intervenção da sua família ou de outra pessoa da escola. Além disso, deve-se reiterar que a interpretação da conduta da professora negra como um racismo contra ela, aluna branca, é uma elaboração de Lúdia. Destaca-se, ainda, neste seu relato, que a escola enquanto espaço tempo sociocultural se fez por um caminhar silencioso acerca destas questões, da discriminação, do racismo, entre outros silenciamentos dos currículos, das escolas, das práticas sociais escolares, estejam neles envolvidos os docentes ou os discentes, restando-lhes, por vezes, breves e ríspidas interlocuções levadas por vezes ao irracional, a palavras indevidas, como no desfecho destes fatos vividos por Lúdia com aquela sua antiga professora.

A narrativa vai sendo ampliada quando ela expõe fragmentos de antigos diálogos feitos entre a estudante discriminada e colegas de sala de aula, como partes de conversas trocadas entre a própria Lúdia e sua professora. Como nos diz Brandão (1998), não existem instantes vazios de experiências vividas entre os homens, no caso apresentado são esses momentos cheios de uma história que acompanha nossa narradora até o tempo presente.

O importante a destacar é que estes fatos, os diálogos e também os silenciamentos que eles evidenciam, travados entre a antiga professora negra e a estudante branca, são marcados e arraigados nas relações sociais históricas herdadas da escravidão no Brasil. Estes enraizamentos não se desfazem facilmente, pois sobrevivendo por cadeias de gerações, perenizando-se no que chamamos de uma lembrança presa à pele, que não se esquece do sofrido. A pele branca da jovem fez e faz parte do corpo da pessoa que hoje é a professora que narra esta pequena/grande parte de seus tempos escolares como jovem aluna. Em certo sentido, a antiga professora exauriu a relação com sua aluna, que respondeu com a fuga da sala de aula, defendendo-se do pressentido castigo ao final do ano letivo.

Considerando os aspectos das imagens, dos traços e sentimentos relativos aos seus antigos professores lembrados pelos entrevistados, três professores da geração mais antiga nos relatam alguns castigos sofridos, o que também ocorre nos demais grupos de entrevistados. Entretanto, percebe-se uma distinção quanto ao tratamento dispensado às punições, quais sejam, os mais antigos pouco evidenciam algum tipo de revolta ou resposta às punições, ficando evidente certa aceitação das mesmas. Por outro lado, na segunda geração, entre 40 e 45 anos, há de maneira evidente a presença de questionamentos e indignação quanto aos

castigos, assim como o terceiro grupo, diferenciando-se do quarto e último grupo, os mais jovens com menos de 30 anos, em que pouco se percebe a presença de castigos físicos ou sujeição a situações vexatórias em sala de aula aplicadas pelos ex-professores.

Tais distinções, trazidas gradativamente, permitem-nos saber de mudanças presentes nas relações entre discentes e docentes, possíveis de serem vistas através das imagens, traços e sentimentos acerca das trajetórias e experiências escolares dos sujeitos que narraram suas histórias.

Outro aspecto que aparece como distinção, refere-se ao encurtamento da distância entre professor e aluno. Observamos que quanto mais nos aproximamos da geração mais jovem de professores, mais encontramos a presença de afirmações e comparações com o vivido sobre a proximidade entre os sujeitos em sala de aula. Curiosamente, encontramos em grande quantidade de estudos sobre educação a presença de uma crise nas relações entre os professores e alunos.

Em suma, vê-se nos relatos das várias gerações de atuais professores, um cotidiano escolar que não se diferencia muito entre gerações, pois a escola é instituição conservadora em muitos aspectos, como – seu currículo, organização dos tempos, espaços, rituais, em seus valores, em suas relações com o Estado e Igreja, não deixou de sustentar-se com certas alianças e enlaces culturais e políticos. Daí decorre e transcorrem as similitudes entre os elementos do cotidiano escolar mesmo entre distintas gerações. Uma memória está trançada e assim esforça-se em perdurar entre tempos, espaços e rituais escolares.

Tendo visto alguns importantes trechos dos relatos dos entrevistados nos quais vão sendo trazidos tal como uma pintura em um quadro, seus antigos mestres, lembrados através de seus corpos na seção anterior e das imagens, dos traços e sentimentos que neles provocaram quando foram crianças, adolescentes e jovens alunos, nesta seção, completemos esse quadro com as lembranças das práticas pedagógicas e outras condutas daqueles antigos mestres, trazidos aos relatos pelos atuais professores, nossos entrevistados e entrevistadas.

3.3 Condutas e práticas pedagógicas dos antigos mestres

Nesta seção são expostos trechos das narrativas dos entrevistados, para neles examinar as práticas pedagógicas e condutas de seus ex-professores. A intenção mais específica foi

conhecer e sistematizar ainda que em parte, quais experiências relacionadas às condutas e práticas dos antigos docentes compõem a memória de quem hoje é professor(a) e como são lembradas. Entendemos que conhecer tais lembranças, assim como outros aspectos de suas vivências escolares quando foram alunos e alunas, nos permite compreender algo mais das tramas dos processos formativos, refutados ou não, em que cada narrador esteve envolvido.

De outra parte, deve-se destacar que essas condutas e práticas já estavam contidas nas seções anteriores deste capítulo, como aparecerão também no próximo, pois os fenômenos, a realidade, os problemas que constituímos como objetos de estudo não se dividem em aspectos ou dimensões em seu desenrolar, em suas manifestações concretas na vida social. Contudo, como vários pensadores já nos disseram, para efeito de estudo é necessário deslindá-los em dimensões e aspectos para melhor compreendê-los.

Assim sendo, sem qualquer propósito de esgotar este eixo de análise e sem qualquer intenção de dividir o que é uno, nesta seção focalizamos, em especial, as práticas pedagógicas e condutas que vieram à lembrança de nossos entrevistados e entrevistadas.

Cabe salientar, ainda, que os fragmentos de experiências vividas pelos narradores diante de seus antigos professores não foram seccionados considerando as séries escolares. Primeiro pelo fato de que em boa parte das narrativas as experiências não estão organizadas por meio de uma datação segura. E, segundo, por entendermos que estamos em busca, sobretudo, de quais são e como se constituíram as lembranças daqueles professores sobre seus antigos mestres no conjunto de suas experiências escolares quando eram alunos, ficando a marcação das modalidades e níveis de ensino num plano de menor importância. De outra parte, e esse talvez seja o motivo mais importante, a memória é artilosa e não linear. Vai e volta, liga, solta, retorna na trama.

Relembrando, o primeiro grupo geracional compõe-se dos três docentes mais antigos. Os narradores são Tobias, que inicia sua vida escolar em 1955, Maria Helisa que o faz em 1960 e Rosa no ano de 1961, todos tendo estudado em escolas públicas de Belo Horizonte.

O professor Tobias nos conta:

A prova oral funcionava da seguinte maneira: ele ficava em uma sala e a turma ficava em fila lá fora. Então isso durava mais ou menos, dois, três, quatro minutos, dependendo do desempenho da pessoa. Se você chegasse e já respondesse uma ou duas de cara, então, eu acho que ele nem fazia as outras. Isso é comum, em todas as matérias tinha. Inclusive na aula de Francês eu passei. [...] Então, decorei esse livro, parece que é de Domingos Paschoal Cegalla, um livro de gramática e literatura.

Então, eu gravei! Ah, mais de cem páginas do livro, se você falar a primeira palavra, eu gravei tudo. E a gente estava estudando na época aquelas figuras literárias: metonímia, hipérbole, metáfora. Eu consegui decorrar isso tudo, sabe? Inclusive concordância verbal [*silepse*], até hoje eu lembro que tem [*silepse*] de número, de gênero, e de... essas concordâncias verbais. Eu gravei isso tudo. Então, na prova escrita, eu não havia ido muito bem na prova escrita, então, na prova oral eu precisava de oito, e decorei tudo, tava tudo na ponta da língua. Ele fez cinco perguntas, eu respondi quatro sem pestanejar e uma gaguejando, mas, respondi mais da metade. Ao longo do ano tinha isso. E, principalmente na recuperação, né? Que chamava na época segunda época, não chamava recuperação não. Então isso era normal, mas no de Português, esse ele fez todas as perguntas, eu respondi quatro bem certinhas e uma eu gaguejei. Então ele perguntou quanto que eu precisava, eu já prevendo falei: “Eu preciso de nove”. E ele escreveu oito. Mas na verdade eu precisava era de oito, então na hora do fechamento dos diários deu pra passar. [...] No mais, tinha assim, aula de laboratório. Lá tinha um laboratório que a gente assistia aula de Física, de Química. Lá no laboratório, uma vez, dissecamos um sapo, e nós fizemos eletrocardiograma no sapo! Era interessante porque você colocava éter no sapo, e você abria o peito do sapo de maneiras tais que ele continuava vivo. (Prof. Tobias)

O professor nos conta sobre a recorrência de aplicação de provas orais, quando se construía todo um ritual, organizavam-se as condições do teste, separando a turma que esperava o chamado do professor dentro da sala de aula. A prova era feita diante do mestre, num ambiente privado aos olhos dos demais colegas de sala. Na dinâmica que se apresenta pela narrativa, não houve vacilo em detalhamentos: o tempo, a quantidade de questões respondidas, o jeito de responder, a recorrência dos testes dentro da escola ao longo do ano, de tudo isso e mais Tobias se lembra. A lembrança é fresca e ainda povoa a pessoa em seu relato, após anos de sua ocorrência.

A quantos constrangimentos estiveram sujeitos o aluno Tobias e seus colegas? Temos dois eventos que nos mostram como os antigos professores criavam, por meio de práticas pedagógicas, o lugar destinado aos alunos, qual seja, sujeitos que deveriam sobretudo decorar conteúdos e comprovar o que aprenderam, dizendo-os a seus mestres em testes avaliativos. Submetido à ordem docente, aluno bom é obediente e eficiente.

Os testes não foram esquecidos, mesmo passadas algumas décadas. Algo que se experienciou, marcou a memória, pois afinal a prática docente ensinava, pelos métodos pedagógicos adequados, a importância em se decorar coisas, e por que não decorar na alma um adorno de submissão para nunca não se esquecer.

As lembranças das práticas pedagógicas e condutas dos antigos professores e professoras de Tobias revelaram-nos outras facetas, indo além do aprender e decorar as letras escritas. A prática do aprender, através do observar e fazer, é antiga na educação, como nos mostram

diversos estudos da historiografia escolar. E perdura, atravessa os tempos se concretizando nas aulas de Ciências, no laboratório, exemplificada na dissecação de um sapo.

O relato da professora Maria Helisa também nos revela as práticas de seus antigos professores, inclusive os que não conseguiram interferir em sua aprendizagem. Num segundo ponto, ela apresenta-nos aquele que deveria ter sido um exemplo aos demais. Segundo ela o professor Pedro era quem se aproximava, deixava o quadro para ir ao encontro de seus alunos e, junto das carteiras, poder continuar sua aula, lhes ensinando. Ela relata:

Eu tinha muita dificuldade com os conteúdos que eles davam, mas quanto ao material não tinha uma dificuldade grande não. O professor no quadro, né, dando a matéria e você copiando mesmo. Pesquisa para casa e trabalho de professor de Artes, de Geografia, de História, mas não tinha material que entrega, que nem a gente faz com aluno hoje. Nem xerocado, nem mimeografado. Isso não tinha. Tinha pesquisa de fazer em casa... Não entregava material. Agora, tinha uns livros que adotava e acompanhava nos livros. Não tinha biblioteca, não tinha auditório. [...] Esse Pedro mesmo, ele muitas vezes ia na minha carteira fazer avaliação, me ajudar a fazer avaliação. Quer dizer, sempre teve profissionais que estavam sensíveis às dificuldades do aluno. (Profa. Maria Helisa)

No texto da narrativa está uma aluna que no decorrer de sua trajetória escolar encontrou e avaliou as diferentes condutas e práticas da docência. Ela constata que professores se relacionavam de distintas maneiras com seus alunos dentro da sala de aula. Podendo mesmo ali, na frente, entre o quadro e a turma, ficar o professor longe dos processos de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a mesma aluna, num momento posterior, encontra com um outro professor: agora ele tem nome, e se aproxima das carteiras dos garotos e garotas, diminuindo a distância. Como a narradora nos diz, aquele mestre tinha sensibilidade para perceber as suas dificuldades e conseguia se aproximar e estender sua aula para além do quadro, aquele usual lugar para se escrever e explicar o que se pretende ensinar.

A professora que narra sua história, Helena, assim como outros entrevistados fizeram, não deixa de associar às práticas pedagógicas a condição material vivida pela maioria dos alunos e das escolas em dado período. As condições de estudo apresentadas, nas quais faltava material e equipamentos adequados ao aprender e ensinar, influenciando o trabalho do professor, limitando sua aula ao uso do quadro em sala. De igual forma, restringia os aprendizados das meninas e meninos.

Uma escola com poucos recursos é o que encontramos no relato em que se assentou a docência por ela lembrada. A evocação apresenta-nos como foram suas aulas, que recursos

existiam e, sobretudo, quais professores ela encontrou, além de trazer à lembrança questões de aprendizagem.

Um terceiro ponto lembrado por Helena refere-se a uma atividade que, segundo ela, foi significativa em sua formação. Ela salienta:

E uma coisa que esse Centro oferecia, dona Lourdes que era diretora do Centro, era o teatro. Eu acho que foi a parte mais rica que o Centro ofereceu. Eu acho que eu cresci pouco, porque não tinha como interagir muito. Então a gente tinha aula de teatro para apresentar, tinha o dia da apresentação, dia da festa de Cosme e Damião a gente apresentava. Era muito legal. O Centro era bem acolhedor. (Profa. Helena)

O cotidiano escolar lembrado conduz-nos a outros cantos e práticas, saímos da sala de aula e não mais estamos diante do quadro e do professor. O teatro surge no meio de outras atividades, sendo avaliado como algo rico em comparação às demais atividades lembradas, pois contribuiu com o crescimento e a sociabilidade da tímida menina.

“O Centro era muito legal, era acolhedor.” Estes são juízos que migram lá do passado, pois foi lá, no espaço e no tempo pretérito, onde a menina andava e fazia amizades e eles estavam colocados de modo especial: o Centro e, nele, o teatro. É deste lugar de trânsito e de desafios enfrentados com a timidez que o teatro, como prática pedagógica, fez sentido e tornou-se lembrança. Temos então um processo vivido em que sensibilidades discentes se tocaram por uma outra linguagem. O teatro é a atividade que desloca a turma e a aluna do corriqueiro quadro onde se copia o que o professor escreveu, onde se visualiza correções e explicações das aulas. Tal lembrança é trazida à mostra na narrativa da história de Maria Helisa por ter contribuído com a sua formação, que em muitos momentos fora corrigida por reguadas dadas pelas professoras, como podemos atestar no fragmento seguinte:

E o material que era usado era só giz. Giz e régua. Batia na gente! Varada. Giz e régua. Conversava um pouquinho, reguada. Eu era muito levada, eu sempre gostei de conversar muito. Tinha o caderno que chamava caderno de ponto, né? Ela passava toda a matéria de História, de Geografia e Ciências no quadro. A gente copiava tudo. É avaliação oral, quase que a gente não fazia avaliação escrita. O... a Matemática, tinha que saber os fatos de cor e o caderno tinha que ser muito caprichado, né? Chamava-se caderno de ponto. (Profa. Maria Helisa)

Os professores de Helena praticavam em sala a correção daqueles que não se enquadravam às regras, dirigidas, definidas e esperadas nas condutas dos meninos, submetidos aos procedimentos corretivos dos maus hábitos. Assim viveram, cotidianamente, a aluna e sua turma na escola. A violência física justificava-se quando a mesma buscava inibir a conversa

em sala – aplicavam-se golpes de régua de maneira semelhante ao uso da palmatória. Batia-se com a régua, prática que se assemelhava a um costume familiar, o de corrigir a criança, dando-lhe “varadas”.

Há um movimento na narrativa que apresenta a todo instante objetos e atitudes docentes dirigidas aos alunos. Vejamos: era só giz. Giz e régua. Logo em seguida aparece a violência, varada! Mas a conversa proibida poderia reaparecer. E, havendo transgressão à lei, a punição era certa. Assim, subjetividades eram sujeitas a coerções: a aluna que era levada e gostava de conversar fora vítima de muitos golpes da régua moral usada pela professora. A agressão justificava-se pelo comprometimento da antiga professora em fazer o bem à sua aluna.

A narrativa agrega às condições das aulas a conduta docente e suas práticas, não havendo mais o que dizer, há uma intenção de síntese na elaboração, pois os fatos são trazidos por escolhas de quem é o sujeito que nos conta suas histórias. Sendo assim, o fragmento apresenta-nos como que tecido em uma tensa e densa trama, com fortes nós apertados com a força do vivido.

Há um silêncio no final do fragmento da narrativa, como se finalizasse o conjunto de acontecimentos narrados – as aulas, os materiais, a régua, a conversa em sala, e, por fim, o caderno de ponto, onde se copiava tudo, devendo ser muito caprichado.

O caderno é um personagem recorrente nas lembranças dos entrevistados. Havia uma obrigação relacionada ao capricho com o mesmo, e por vezes seu uso e as obrigações relativas a esse importante objeto das práticas pedagógicas escolares nem sempre eram confortáveis e cumpridas tal como era esperado pelos professores. Maria Helisa lembra do seu caderno e parece querer dizer, terminando a sua frase perguntando com aquele “né?”, que não havia escolha de sua parte em atender ao padrão esperado quanto aos ditos cadernos caprichosos.

E trata-se de um caderno valioso, pois nele se copiavam todas as coisas importantes escritas pelas professoras no quadro. Ele serviria para toda a vida de uma estudante. Sendo assim, caberia à escola e aos professores valorizarem aqueles alunos que zelavam por esse material de registro das aulas e das aprendizagens de cada um.

A escolha em terminar sua evocação com o “caderno de ponto” parece-nos ser uma opção de quem desde o começo da narrativa sabia o que queria dizer e onde chegar com a narrativa em torno do vivido. Esta postura parece-nos indicar que a escola precisava, e que ainda hoje

precisa, se perguntar o que há de fundamental a ser valorizado na aprendizagem dos alunos, além do quadro, do giz e do caderno caprichado.

É clara a crítica, há ironia e uma caricatura sobre o caderno e o zelo docente dispensado ao mesmo nesse relato de Maria Helisa. Ela parece questionar a excessiva obrigação da escrita ou cópia do quadro da sala de aula, onde o trabalho do professor está mais concentrado, considerando que o presente escolar da narradora não mais se constitui pobre de recursos como viveu quando aluna no pretérito.

Um traço comum a muitas outras narrativas que investigamos é o da prática da cópia e do decorar conteúdos. Muito se copiou como nos conta a professora, era feito tudo no caderno de ponto, toda a matéria escrita no quadro deveria constar ali, e, com letra bem bonita.

A escola como instituição social vislumbra formar na criança o respeito às normas disciplinares. Estas são relativas à hierarquia social, à higiene corporal, e tem como tarefa ensinar a escrita. E, para tal, a letra que registrava todas as matérias e verdades da escola deveria ser bem feita, caprichada. A este respeito, Vidal (2007, p. 499) salienta acerca da fórmula de Geoge Sand que – “papel direito, corpo direito, escrita direita” – era a norma evocada pelos educadores na defesa da letra vertical como tipo caligráfico ideal.

Podemos dizer, então, que as lembranças permitem-nos restaurar antigas tessituras, com sutis semelhanças e alterações daquelas que foram tecidas no vivido. Interessa-nos, sobremaneira, investigar o passado rememorando as imagens e suas perenidades. Investigando-as para compreender como as condutas e práticas pedagógicas de agora podem conter as de outrora, se não de igual maneira, reeditadas em novos conteúdos e formas. Investigamos o como se evoca: a escolha do que dizer, que palavras são usadas, as entonações e organização das idéias, pois tudo isso indica quem é o sujeito narrador e de que forma o mesmo continua perpassado pelo passado.

Se o presente é de onde se restaura o vivido, é nele que encontramos as condições que permitem aos sujeitos construir suas narrativas. Cada instante constituinte das experiências vividas esteve prenhe de outros precedentes, e, por sua vez, participam dos instantes presentes. Instantes que não são virgens nos dizeres de Brandão (1998). Ou como diz Benjamim (1994), referindo-se ao encontro marcado pelas vozes silenciadas e que ainda são possíveis de serem escutadas, entre gerações, e porque não, entre instantes feitos de lembranças.

A terceira professora deste grupo geracional é Rosa. Ela começa sua narrativa de maneira distinta da professora Maria Helisa. Ela não apresenta críticas ao lugar da prática docente junto ao quadro de sala de aula. Restringe-se a dizer que muito se copiava e destaca a letra perfeita, no ambiente onde deveria ter a atenção constante.

Muito escrito no quadro, que tinha que escrever com letra perfeita, não podia conversar que ela xingava. E eu lia, o livro que a gente lia... eu não lembro do livro, era uma cartilha de alfabetização. Eu gostava da dona Elisabeth porque ela levava palitinho para a gente fazer conta. Foi pouco tempo que a dona Elisabeth ficou, mas eu comparei na época. (Profa. Rosa)

A prática restringia-se à escrita excessiva e ainda por cima com letra perfeita. Nesse ambiente a conversa originava xingamentos por parte do professor que deveria manter a ordem, pois do contrário não teria sentido seu trabalho zeloso no quadro. Nada poderia deter o trabalho de ensinar aqueles que deveriam aprender. Concordando com Vidal (2007, p. 499), há um lugar da escrita na formação e separação social entre os alunos, e deles com a sociedade iletrada.

Junto da escrita, um livro surge na lembrança e, logo a seguir, o mesmo perde nome e detalhes, ficando somente sua função que se ligava à prática docente – uma cartilha de onde se copiava letras, sílabas e palavras. A partir dela havia leitura em sala com orientação da professora. Rosa, num outro fragmento de sua narrativa, nos diz que a referida cartilha é *O livro de Lili*,¹³ publicado pela primeira vez em 1935, cuja última edição foi em 1968.

A narrativa nos conduz a entrar em sala de aula, aos poucos, como numa descrição de cenário. Vamos percebendo e entrando no cotidiano narrado, logo surge a primeira pessoa nominada, a professora Elisabeth que, além do livro e do quadro onde se copiava muito, levava para a sala de aula palitinhos para se fazer contas. Como se esquecer desses palitinhos de fazer as primeiras contas na escola? Após longos anos passados, uma lembrança é realçada no relato, aparentemente sem força, frágil como os palitinhos, porém, ela é forte. Vem dizendo por onde se aprendeu as contas.

¹³ Em Minas Gerais temos o fenômeno editorial *O livro da Lili*, que guarda especificidades com certos movimentos de âmbito internacional, nacional e mesmo regional. O manual *O livro de Lili* foi publicado pela primeira vez em 1935 e deixou de ser editado em 1968. Inicialmente teve uma produção local e, posteriormente, foi editado por duas editoras de renome no mercado editorial: a Editora Franco Alves e a Editora do Brasil. Circulou também por outros estados brasileiros. Para saber mais sobre *O livro de Lili*, ver em O “ESTADO NOVO” NAS CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO, de Francisca Isabel Pereira Maciel (FaE/UFMG) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (FaE/UFMG), 2002.

A escola não deixa de corresponder à sua função social. Dentro e fora da sala de aula, seja pela ordem disciplinar garantida pelos professores, pela letra perfeita, pela ameaça dos xingamentos públicos, e não menos pelas atividades sociais que apresentam os filhos da nação brasileira a todos pelas ruas das cidades.

Rosa nos conta por meio de seu relato sobre a prática civil e religiosa que entra na escola e convoca professores, diretores e alunos.

Nessa sala tinha leitura. Sexta-feira era dia de leitura. História que você tinha que ler na sala. Era dia de história, sexta-feira. Então você tinha que ler a história em casa e ela cobrava a leitura correta, pontuação. “Ai, não gagueja não, pelo amor de Deus, não repete parágrafo!” Ô meu Deus! Muito brava. E as aulas dela eram de muita produção. De texto. Segunda-feira você tinha que colocar alguma coisa para funcionar, sabe? E assim eu guardo muito dessa dona Palmira. A força com que ela dedicava em sala de aula. O controle, tinha aquele tablado, ela era baixinha. Ela ia na carteira, pegava a borracha e apagava, escreve de novo, está muito mal escrito. Ela era um carrasco, entendeu? (Profa. Rosa)

Da sala de aula para as ruas, da letra copiada das lições decoradas, a professora instruía e acreditava que todos tornariam alguém na vida futura. A responsabilidade da professora era grande perante todas as famílias e sociedade. A braveza se explicava, afinal, era para o bem de todos. A prática docente investida de desígnios pátrios e religiosos é lembrada com respeito pela professora Rosa, que vai trazendo à lembrança, suas antigas professoras pelos nomes e os atributos por ela admirados.

Dona Palmira ensinou a Rosa muito mais do que as letras e lições de conteúdos, a força ao ensinar foi também revelada à antiga aluna, como também o cuidado em ir até a carteira de seus alunos e corrigir cada erro, mesmo considerando-a um carrasco, cruel e desumana. Contudo, mesmo que tenha usado o adjetivo de carrasco para caracterizar as condutas, Dona Palmira, antiga professora, deixou na memória de Rosa boas lembranças, sobretudo relacionadas ao aprendizado que ainda hoje é evocado. A qualificativa ilustra o rigor com que Dona Catarina exercia a docência, não deixando nenhum aluno escapar à sua ação dentro de sala de aula.

A conduta da professora é vista como rigorosa em seus ensinamentos, e nela Rosa destaca a aferição da aprendizagem, a correção de erros da escrita e da leitura em voz alta dentro de sala, bem como a participação dos meninos e meninas em eventos cívicos e religiosos.

Os três entrevistados deste grupo geracional mais antigo salientaram alguns pontos comuns e outros distintos, sendo que Tobias e Maria Helisa experienciaram a prática da prova oral e

deixaram claros argumentos criticando as relações e condutas docentes com os alunos. Rosa se expressou de outra forma, parece ter sido uma aluna que concordou ou enquadrou-se às normas, à forma e à cultura escolar.

A violência não aparece acompanhada de reações e indisposições por parte da garotada. A aplicação do golpe de régua parece ter sido incorporada por aqueles e aquelas que não conseguiram refutar tais agressões. Tais práticas, analisadas por Veiga (2007, p. 57), acompanham, desde tempos remotos, a instituição escola e a profissão docente, quais sejam, associar ensinar e aprender à disciplina, à violência física corretiva por meio da dor e coerção moral.

Esta construção histórica e social da escola e das relações docentes e discentes está igualmente presente nas narrativas que seguem do segundo grupo geracional.

O segundo grupo compõe-se de cinco docentes entrevistados, reiterando o já dito. Suas idades estão entre 40 e 45 anos. Todos estudaram em escolas públicas em cidades do interior de Minas Gerais. O professor Franco nos apresenta duas situações sobre as práticas pedagógicas e condutas de seus antigos professores: a primeira é uma exceção em relação à maioria dos docentes e a segunda é mais recorrente entre os docentes que se mantinham distantes e despreocupados com a aprendizagem de seus alunos. Vejamos o que ele coloca, voltando a uma de suas ex-professoras:

Essa professora de Português, ela sempre que ela ia trabalhar, ela levava as músicas do Beethoven, né? Do Mozart, todos esses clássicos mesmo, né? De música. Ela levava e sempre dava aula e durante... fazia as explicações, e durante a... os nossos exercícios, atividades eram todas feitas, né? Ouvindo essa música. Então eu, eu na verdade eu aprendi até a gostar desse tipo de música por causa dela. E ela tinha uma preocupação muito grande de ir falar dessas coisas, não só daquilo que tava no livro. Isso já naquela década que era muito usada a cartilha, o livro, né? O pessoal não saía muito do livro. Ela não. Já fugia muito, ia muito além. E isso, ela... o estilo de aula dela, né? A forma de dar aula era completamente diferente dos demais, onde os outros tinham de pegar o livro, seguir o livro e fazer poucas referências ali com relação ao cotidiano, ela ia muito longe, ela era uma professora que pra gente, por exemplo, ela tinha um nível de vida, era rica.

[...]

Na verdade, a aula que o professor passava no quadro, explicava, ninguém entendia nada, depois ia fazer exercício e, e aquela série de exercícios, mas também fazia de qualquer forma, do jeito que fizesse ali, simplesmente ocupando o tempo. Depois não havia aquela realmente, pra ver se realmente tava certo, aquela correção dos exercícios pra ver se, se tinha conseguido fazer alguma coisa. Era uma explicação com aquela série de exercício no quadro ou no livro e pronto, encerrou aquele conteúdo. Depois tinha as provas e... isso aí é até bom lembrar. Eu lembro que ele sempre falava com a gente: “Acho que vou mandar fazer um carimbo assim de meio, de zero, porque normalmente as notas não passam disso.” Meio porque se o sujeito assinou, se tiver colocado, assim, preenchido o cabeçalho e assinado é meio, agora se tivesse esquecido até de colocar o nome e coisa que... e coisa que nem nome

colocava, aí é zero. Porque ele falou que dá menos trabalho de fazer essa correção de prova. (Prof. Franco)¹⁴

O aluno já percebia diferenças entre seus mestres pelas distintas práticas, sobre suas condutas e pelos resultados de suas aulas e das aprendizagens. Os fragmentos dividem o grupo de professores lembrados. De um lado, uma única docente que se utilizava de recursos pouco usuais às aulas, pela cultura musical que incorporava à sua conduta e práticas pedagógicas, que mexiam com a imaginação, sonhos e meditações em sala. De outro lado, a prática de seguir o livro didático pelos demais professores, a aula expositiva e o uso do quadro, resultando, segundo o entrevistado, na incompreensão dos alunos, em baixas notas, em muitos casos – meio ou zero. Neste grupo dos antigos mestres que vieram à lembrança percebeu-se, ainda, um descaso com a aprendizagem dos colegas de sala.

Ficou na memória esta dupla – do tipo de professora envolvida e criativa e os demais professores que se conduziam de outra forma, menos interessante para os meninos, menos significativa para a sua aprendizagem, conforme as observações dos entrevistados. O professor Franco não se esqueceu do que dizia seu antigo mestre sobre seus alunos, isto é, que eles não aprendiam e que suas notas não seriam boas, fato que não lhe causaria maior trabalho na correção das provas caso os alunos somente assinassem seus nomes. O vivido e compartilhado que, por muito tempo estive em silêncio, sugere-nos pensar que lugar tais lembranças ocupam no presente? Pensamos que da mesma maneira que os demais narradores, suas lembranças denunciam, para o presente, fatos, acontecimentos e experiências semelhantes a estas reminiscências, que ainda são vividas na escola e demandam mudanças.

Seguimos com a professora Penha, que estudou em escolas na região da cidade de Piracema. Ela relata alguns acontecimentos que nos permitem saber algo mais acerca das práticas pedagógicas e condutas de alguns de seus antigos professores e professoras. Primeiro ela nos dá detalhes sobre três de suas professoras, e depois de dois professores.

¹⁴ Observa-se que uma parte deste fragmento da narrativa do professor Franco já foi apresentada e comentada anteriormente, assim como ocorreu em outros poucos momentos de exposição dos extratos das narrativas. Essa repetição deve-se ao fato de que o conteúdo do que foi dito contém vários aspectos e dimensões de análise, que estão feitas nas várias seções deste trabalho, cabendo sua incorporação em mais de uma seção, visto que condutas, práticas pedagógicas, bem como os sentimentos, imagens e traços que os entrevistados foram trazendo em suas lembranças aparecem de forma misturada, tendo sido separados apenas para efeito de sistematização e análise das questões e categorias em estudo.

Não gostei da professora Ieda. Ela fazia unhas na sala de aula e confeccionava murais e cartazes para impressionar a supervisora ou a inspetora quando viessem visitar a escola. De resto, não me lembro dela explicando nada ou sendo carinhosa. Dona Aparecida puxava o meu saco, nem disfarçava! Hoje eu entendo que ter uma aluna que cumpre tudo, lê todos os livros da biblioteca (eram poucos na verdade) e ainda vai buscá-la em casa com flores na mão, é mesmo para encher o coração de alegria.

[...]

Na escola, eu adorava as aulas da professora Dona Laura, que tem a letra mais linda que eu já vi! Eu achava ótima a turma com 40 alunos todos da 4ª série A, ou seja, uma seleção dos melhores e eu estava entre eles. Não havia essa preocupação com autoestima. Era bom aluno, turma A. Era fora da faixa etária ou aluno mediano, turma B. Isso porque aluno fraco não chegava à 4ª série. Desistia antes, depois de várias bombas.

[...]

Lembro-me que uma professora de Português saiu de nossa turma 10 minutos antes da aula acabar porque ia dar aula num outro prédio e meus colegas fizeram bagunça, batendo as carteiras e os pés no chão. O castigo que receberam foi escrever 500 vezes: Não devo desobedecer minha professora. Um colega, o Francisco, foi escrevendo palavra por palavra e não percebeu que mudou a frase: Não devo obedecer minha professora. Coitado! Sofreu horrores. Teve que copiar mais 500 vezes.

[...]

Tomei aversão à Matemática e Física porque o professor legal Roberto enrolava as aulas contando casos e piadas. Química era um horror. Por falta de professor habilitado, o diretor do colégio que também era o dentista Dr. Armindo ia 2 vezes por semana para fingir que dava aula. Não gosto de tais matérias até hoje. Não me mostraram a sua magia, nem a ligação delas com a realidade. (Profa. Penha)

As condutas docentes observadas pela menina aluna revelam docentes que fizeram atividades em sala de aula que não condiziam com o que deles se esperava. Enfeitar-se fazendo as unhas em sala e confeccionar cartazes buscando a simpatia da inspetora ou supervisora tornaram-se exemplos das condutas da professora lembrada a que Penha agora se remete, criticando tal atitude. Fica claro que não há, por parte da narradora, restrições ao fato de uma mulher fazer as próprias unhas ou uma professora confeccionar cartazes para sua sala de aula. A crítica feita refere-se às condutas inadequadas para uma sala de aula. Um espaço da escola que ainda merece ser questionado, um território no qual a narradora está, agora, em um outro lugar, de professora. No presente, já como professora, tal como num espelho, na entrevista ela rememora e questiona a prática daquelas suas mestras no passado. Sendo assim, a professora narradora encerra apresentação de sua antiga professora Ieda dizendo que não restou nenhuma lembrança da mesma explicando algo ou mesmo sendo carinhosa. Do ponto de vista de Penha, a professora Ieda não conseguiu explicar conteúdos e ser carinhosa enquanto esteve junto dela.

A vida escolar de Penha permitiu, contudo, o encontro com outras docentes diferentes da Dona Ieda. Dona Lucinha e Dona Laura eram diferentes de Ieda. A primeira “puxava” o saco

da aluna aplicada e carinhosa, promovendo elogios; a segunda tinha a letra linda, e ocupava-se de uma turma só de bons alunos.

Como os estudos apresentados por Veiga (2007), os estudos da história da educação mostram elementos e fatos que confirmam muitas das orientações presentes na escola e nas relações professores e alunos desde o fim do século XVIII, tais como o apreço e a seleção homogeneizadoras de alunos, considerando-se indicadores de níveis de inteligência, de classe social e pertencimento étnico-racial.

Temos, pois, um quadro de pequenas lembranças narradas, parte delas voltando aos primeiros anos escolares, que não foram esquecidas. Elas retornam e constituem o presente, ressignificadas, embaralhadas que sejam. As lembranças trazem elementos distintos e compõem, em seu conjunto, um texto que nos permite olhar para uma instituição enquadrada por valores, pela forma e cultura escolar de um lado e, de outro, pelos arranjos e acertos feitos pelas relações entre os sujeitos, cotidianamente. As condutas docentes entrelaçam relações entre normas do governo, da escola, dos próprios docentes e dos discentes, na confluência de suas duas dimensões: instituída e instituinte - as estruturas, a regulação, de um lado, e a ação humana, os agenciamentos dos sujeitos individuais e coletivos, de outro.

Do professor Reinold, também ele do segundo grupo geracional, escolhemos alguns fragmentos que ilustram bem como foram seus antigos mestres, que condutas e práticas pedagógicas desenvolviam dentro da sala de aula.

Lembro também da professora de Matemática, a Bernadete, que também eu lembro assim, da professora que discriminava os alunos, que os alunos não aprendiam a Matemática e ela tinha aquele desprezo com os alunos. Eu me lembro dela, a gente na sala, ficava fazendo exercício, e ela na porta conversando com outros professores no corredor. Então a lembrança que eu tenho também do descaso com a aula, com os alunos. [...] O professor Jamil, que dava aulas de Ciências, mas a aula dele, assim, não tinha muito esse negócio de seguir o programa. Eu lembro que ele, na véspera da prova, ele dava as questões da prova e discutia e depois era a prova. De forma que os alunos que minimamente participavam da aula anterior conseguiam tirar cem na prova e tudo bem. Eu achava um método bastante interessante. O professor era bastante bondoso. [...] Olha, a aula era mais ou menos como as aulas de hoje, boa parte delas. Aulas expositivas, muita aula expositiva, muito giz, muita fala. [...] Me lembro do padre Maurício, fumava demais na sala de aula, dava aula de Matemática no ensino médio. Me lembro que não aprendi nada com ele, apesar de ter passado sem nenhuma recuperação. (Prof. Reinold)

Aqui temos uma descrição na qual, tal como narrado, os antigos docentes parecem não ter incorporado as prescrições históricas, sociais e legais em suas condutas e práticas pedagógicas, pouco se interessando em ensinar e aferir o aprendizado. Deslocados do quadro,

dos livros e dos alunos, os professores aqui lembrados, que estiveram diariamente em companhia do menino e jovem estudante Reinold, aparecem em situações diversas, quais sejam, em conversas com seus colegas na porta da sala, presenteando o grupo de alunos com as questões e suas respectivas respostas antes das provas – o que lhe retirava a tarefa de ensinar e desafiá-los à investigação, descoberta e construção de conhecimentos –, fumando dentro de sala de aula, nas aulas expositivas reiteradas.

Em outras palavras, as condutas e práticas pedagógicas daqueles antigos mestres não foram esquecidas, foram narradas com uso de palavras e entonação fortes, como – discriminação, descaso, ironia sobre ser bondoso, aquele que não ensinava e em troca dizia as respostas, o fumar no lugar do ensinar, a repetição de aulas faladas, escritas e copiadas.

O narrador em momento algum relativizou suas avaliações dirigidas aos antigos professores e suas aulas. Franco, então aluno e hoje professor, escolhe suas palavras, as imagens e constrói seu argumento. Avalia as diferentes formas de exercer a docência de que ele foi parte, como discente, juntamente com outros alunos por longos períodos dentro das salas de aula.

No conjunto das duas entrevistas que realizamos com este professor, ele descreve as condutas e práticas pedagógicas docentes por ele avaliadas. Um aspecto importante a salientar, seja nos relatos de Franco, seja de outros entrevistados, é que existe uma docência, precisamente docências no decorrer das trajetórias escolares de todos os entrevistados. Constatamos, mais uma vez, como outros estudos e pesquisas já o fizeram, que, mesmo diante da forma escolar, essa diversidade ou essas variações do exercício docente cumpriram, fugiram e superaram o que a escola determinava.

Quanto ao professor Laerte, também desse grupo geracional, de maneira semelhante aos demais, experimentou a aproximação da sua professora quando a mesma aplicou-lhe um beliscão, seguido de retaliação verbal dentro da sala de aula: “Eu lembro que ela me segurou assim, beliscou minha bochecha chamando atenção, sabe?”

Laerte, como outros dos entrevistados, estudou em escolas públicas, na cidade mineira de Piumhi, no seu caso. Ali, a escola e a docência desde o início são normativas, entre outros aspectos salientados neste seu relato de seus tempos de criança na escola:

Porque a gente não tinha condição de morar na cidade, então minha mãe, meu pai, eles ganharam um lote bem afastado da cidade, do lado de uma estrada boiadeira, né? E a gente morava nesse lugar ali, então era só mato, era só mato. A minha infância só foi tudo ali naquele lugar, no meio do mato. Tinha lobo-guará, macaco,

tinha mico, passarinho de tudo quanto é espécie naquele lugar. Agora, imagina você retirado de um lugar pequeno, né? Ai, é uma delícia. Então a gente ficou muito afastado da sociedade, lá pinhuiense, que chama cidade de Piumhi, muito afastado. Então, a gente ficava muito encostado e, então quando foi pra entrar pra escola, que a gente começou a conhecer gente, no meu caso e dos meus irmãos também, que as histórias eram tudo mais ou menos parecidas. Então, eu, quando foi pra entrar no pré, falava pré-primário, eu tinha horror de ir lá. Chorava, minha mãe ia e eu queria que ela ficasse lá comigo, então era terrível. Eu lembro que na minha sala tinha muitos meninos já que tinham feito o tal de jardim da infância, na minha sala. Então a maioria deles sabia já escrever nome, já escrever nome da escola, assim rabiscar mais ou menos. Aí eu lembro que a professora pediu pra escrever o nome, isso no primeiro dia de aula, pediu pra escrever nome e escrever o nome da escola, aí estava sentado assim, na mesma mesa, porque sentava naquela mesa com 4 lugares. Aquela mesa baixinha... Estava sentado, na mesma mesa, eu e um tal de Paulinho. Esse Paulinho, esse Paulinho era de uma cidade, d'um lugar, de um bairro lá também, muito, muito discriminado, né? Chamava Cerrado, esse lugar, “A turma do Cerrado”, entendeu? Aí esse tal de Paulinho, eu e ele sentado na mesma, na mesma, não sei a professora já nos colocou lá ou se foi porque a gente se identificou. Aí eu não conseguia escrever e ficava fazendo aquele rabiscão e copiando o Paulinho, sabe? Enquanto os meninos todos já escreviam o nome tal e tudo. Aí na hora que a professora veio, e eu chorava e chorava e chorava e em vez dessa professora querer conhecer, saber o que tava acontecendo, ficava zombando, entendeu?

[...]

Na primeira série “Bão balalão senhor capitão, espada na cinta, gilete na mão”. A gente aprendeu, e a gente foi alfabetizado fazendo isso, né? “Bão balalão, senhor capitão, espada na cinta, gilete na mão.” Eu não entendia nada do que significava isso, cara. Eu só sabia, eu fazia mais pelo ritmo, você acredita? Porque na época eu já tocava, né? Eu tocava cavaquinho já, e eu fazia mais pelo ritmo, eu achava que isso tava associado, é... é o fazer o tal do bão balalão. [...] Eu não entendia nada daquilo, eu achava o trem mais esquisito. Eu não entendia nada do que era gineta,¹⁵ pra mim era gilete, que só ouvia falar em gilete, porque meus irmãos usavam muito pra fazer barba. “Gilete na cinta...”, não sei o que era cinta. Era o trem mais louco, cara. A escola assim, muito insignificante em muita coisa pra mim. Aí, essa professora assim. [...] Que tem assim alguns, algumas pessoas que são enviados de Deus, né? Porque tem professor que te recebe, né? E outros são enviados do Capeta. [risos] [...] Ela me marcou, minha vida inteirinha, inteirinha, cara. Inteirinha. (Prof. Laerte)

A professora zombava de quem não sabia ler e escrever e marcou a vida inteira do menino estudante Laerte. Uma lembrança assentada de maneira indelével, digamos, considerando terem se passado 35 anos. Ainda hoje a imagem da antiga professora mostra ranhuras na subjetividade do narrador, passíveis de serem sentidas quase de maneira tátil.

Laerte em sua trajetória escolar encontrou-se com duas professoras consideradas por ele muito diferentes, uma enviada pelo Diabo deixou marcas como a outra, enviada por Deus, ambas com condutas e práticas inesquecíveis até então. O Diabo zombava de sua origem e condição social, de sua identidade; a enviada por Deus, prestava atenção nele e o incentivava

¹⁵ De acordo com o dicionário Aurélio Buarque de Holanda, significa pequena bengala, símbolo da autoridade do capitão.

naquilo que o aluno se dedicava em sala. Podemos ainda dizer que ambas prestavam atenção nele, no entanto, cada qual seguindo suas intenções pedagógicas e de condutas totalmente diversas.¹⁶

As narrativas em suas tramas tecem um julgamento sumário, não havendo motivos para relativizar o vivido diante de antigos docentes. Quem hoje julga experimentou o gosto do ser submetido à escola, suas formas, leis, culturas, e, também as regras, escolhas, temperamentos, práticas e condutas dos(as) docentes. Como também, em certas ocasiões, transgrediu, resistiu, enfrentou. Hoje os narradores não vacilam quando dizem dos equívocos cometidos pelos antigos professores e orientam-se em rumos distintos ao vivido.

Vejamos algo mais de como são questionadas as antigas professoras do menino Laerte:

Pra te falar a verdade eu não me lembro da Ofélia dando aula, não me lembro da Ofélia fazendo nada. A Ofélia, ela era muito de ficar no quadro lá, uma relação muito distante do aluno, sabe? [...] Lembro da Dorinha, era uma relação mais próxima, ela dava aula lá, essa aula mais tradicional, ela usava muito livro, mas ela era mais próxima com gente. Essa Marina, essa Rosemeire, aquela eu lembro dela usando muito o quadro. Numa aula diferenciada, nunca. Nenhuma delas, nunca. A única aula diferenciada que eu lembro assim, tipo oficina, era quando vinham aqueles papéis do Sete de Setembro. Porque vinham, o Estado mandava umas folhas verdes e amarelas, uns materiais pra gente fazer cata-vento e sair correndo no quarteirão afora: “Esse é um país que vai pra frente!”

[...]

Nossa Senhora, na oitava série principalmente decorava tudo, decorava tudo, tudo. É, História só decorava, Geografia só decorava, Ciências era só decorar. Não sabia nada, era só decorar. E eu acho que aprendi um pouquinho de Ciências foi nas aulas de genética, um pouquinho, o resto era só decorar. É, OSPB era só decorava, e Cidadania mesmo você não aprendia nada, né? O resto era só decora, decora, decora. É, Moral e Cívica era só decorar. De Civismo mesmo e de Moral se falava pouco em sala de aula. É, pra te falar a verdade a escola foi muito importante pra mim só por conta de Português e Matemática, só Português e Matemática.

A professora não dava aula, fica longe, lá no quadro, a outra usava o livro e de certa maneira se aproximava da turma, as aulas de Geografia, Ciências, OSPB e Moral e Cívica era só decorava, não se aprendia nada, pois se enchia a cabeça e o corpo de informações e logo em seguida, se esvaziava tudo dentro de sala, em testes, provas e exercícios e, assim, se passava de um ano para o outro. O pouco que Laerte aprendeu e valorizou, restringe-se a Português e Matemática.

¹⁶ Laerte, ao se remeter a professores que parecem Deus, em contraposição aos que se assemelham ao Diabo, conforme suas palavras, está se referindo àqueles que o observavam em sala, prestavam atenção sobre suas dificuldades e aprendizagens.

Esmeralda, com a qual seguimos abaixo, também lembra de sua escola na infância. Nela encontramos uma professora que se dirigia a cada menino e menina estudante, como a própria narradora relata. Ela e os demais colegas de sala tinham atenção individual naquilo que cada um precisava.

Eu era a menina da cidade na roça ali no meio dos meninos. Tinha amizade com muitos. Eu não lembro é quantos alunos que tinha. A escola ainda existe, mas ela está diferente, a escola mudou toda. Tem muito tempo que eu não vou lá. Mas eu acho que não eram muitos alunos não, acho que não passava de 15 a 20 alunos dentro de sala. Porque o lugar também não é um lugar muito grande, então a gente sentia a professora muito próxima. A professora tinha tempo de dar atenção individual, a gente tinha atenção individual dentro de sala. (Profa. Esmeralda)

Segundo Esmeralda faz muito tempo que ela não vai à escola onde estudou e que esta mudou toda. Há um saudosismo que salta aos nossos olhos, como ficou visível durante a sua entrevista, deixando escapar terem sido boas as experiências vividas nesta escola da roça, na qual uma boa relação entre docente e discente fora construída e bem vivida. A lembrança se apresenta com uma carga afetiva que nos permite sentir como se estivéssemos visitando verdadeiramente aquela escola da infância de Esmeralda, mesmo que por meio de sua rememoração. Uma escola e docência ainda perduram em sua memória, nas recordações de quem hoje ocupa o lugar de professora.

Mas outras curvas e esquinas foram percorridas pela jovem estudante Esmeralda, outras escolas e docências ela experimentou. Ela comentou também, em momento posterior, de quando estava em uma outra escola, não mais na roça de sua cidade interiorana. Para que guardar o nome daquilo que não se vê, não se sente e não se entende por que não tem importância? Esquece-se o nome, mas não se deixa de lembrar que alguma aula aconteceu, mesmo sem importância:

Dona Betânia era professora de um conteúdo que a gente nem dava importância nada. Ela deu Moral e Cívica e ela dava uns outros conteúdos que na época era chamado de... como que fala... eu esqueci o nome. (Profa. Esmeralda)

De maneira distinta das aulas da Dona Betânia, a vida escolar não consegue homogeneizar as práticas pedagógicas e condutas docentes. Isto permitiu - e ainda assim acontece - a existência de variadas práticas, condutas e relações entre alunos e seus professores, e os respectivos diferentes aprendizados estudantis.

Então ela trabalhava muito, então acho que eram matérias assim, mais gostosas, a gente tinha mais, gostava mais porque era mais tranquilo, mais *light*, né? Então era

uma das professoras que eu gostava muito, e eram professores que reconheciam a gente na rua, que cumprimentavam, que estavam sempre não só naquela coisa de escola, mas que tinham uma vida social mais próxima da gente. [...] Ela sentava assim, do jeito que eu estou na mesa e começava a falar, falar, falar. Aí, de repente a gente observava, ela estava falando e parecia que ela tinha decorado a apostila toda. Aí ela falava a apostila toda, eu lembro. É, um professor vai fazendo a gente lembrar de outros, não é? E a Zilda tinha também esse jeito de não sair do material. [...] E foi o único ano que eu aprendi Português. Ela mandava a gente fazer uma redação e ela fazia, escrevia, todos os... as observações do que estava ruim, do que é que não estava. O que é que estava bom. E o que é que precisava melhorar. Então a gente fazia a próxima, mas a gente sabia o que é que ela queria da gente. Eu fiz sete redações no ano todo. Aí eu aprendi fazer. Eu aprendi escrever com ela. Então, eu falo que tudo que eu sei de Português eu aprendi na sétima série. (Profa. Esmeralda)

De aulas esquecidas, outras mais *ligh*t, ou com falatório decorado pela professora e atividades de reescrita, Esmeralda compõe um pequeno inventário de experiências constitutivas de sua memória acerca das práticas pedagógicas e condutas docentes. Ficamos com a impressão que esses fragmentos narrativos são guardados e carregados com apreço pela professora, há avaliações cuidadosas, descrições e cuidado ao tocar cada fato evocado.

Como a própria Esmeralda nos disse em sua entrevista, quando indagada sobre por que guardou alguns objetos (cadernetas, boletins etc.) ela logo responde sem titubear: “Uai, guardei para esse momento!” Uma resposta de apreço explícito para com o vivido. Inferimos que das condutas e práticas pedagógicas docentes que a narradora relembra, encontramos o mesmo sentimento. Repetindo a assertiva benjaminiana, somos tocados por vozes de outras gerações, temos um encontro marcado à nossa espera. Assim pareceu-nos ser a substância da resposta dada pela professora que guarda o vivido para os encontros do presente.

Seguindo com o terceiro grupo geracional, composto por quatro sujeitos, todos antigos estudantes de escolas públicas da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte. Suas idades são 33, 35, 37 e 39 anos e seus períodos escolares relatados foram, respectivamente, de 82 a 93, de 80 a 90, de 77 a 87 e de 76 a 86. Em suas entrevistas eles e elas, professores entrevistados, teceram narrativas relacionando-as às condutas e práticas pedagógicas contidas nos relatos que seguem, começando pelo professor Jairo para seguir com Lucas e depois com Gilberta e Helena:

Olha, eu não vivia nada assim muito revolucionário não, de falar assim, uma didática revolucionária, não percebia nada assim tão extraordinário não. Eu achava que muitas das aulas eram expositivas mesmo, e você não tinha as condições materiais. Quando eu falo que já eram boas, mas assim a estrutura da escola é boa, mas a gente já tinha livro. A escola é grande, a gente já tinha livro, estudava com base no livro que tinha, fazia exercício normalmente, a escola ainda te cobra alguma coisa. Era muita aula expositiva, raramente você tinha alguma coisa extraescolar, me lembro de poucas discussões que eu tenha participado com os alunos. A gente não

tinha muita atividade nessa escola, mas eu acho que nem por isso a escola deixava de ter a qualidade dela. (Prof. Jairo)

Oh, rapaz, o primeiro dia lembro até hoje, 1980 fui pra escola e a professora fez um ditado. Aí tinha que ler e quem lesse aquilo ali ia para determinada sala, quem não lesse ia para outra. Na época tinha sala A, B, C, D, sala dos bons e ruins. Eu não sei por que meu pai pagou escola particular pra mim com seis anos, com uma professora lá. Aí eu aprendi a ler, eu lembro que fui para a melhor sala que tinha 1ª série, era um dos melhores alunos que tinha, olha só que histórico mais doido... Sete anos, em 1980, eu estou com 35 anos, aí 1ª série era um dos melhores alunos da sala, 2ª série também, 3ª também, 4ª também. [...] Lembro, da 1ª à 4ª eu lembro que eles traziam aquele papéis mimeografados e socava atividade pra gente fazer. Explicava, é lógico, e socava atividade, era muita ficha que a gente tinha que fazer. [...] No segundo grau, não consegui encontrar um profissional que eu falasse assim, esse aí espetáculo, entendeu? Tinha o Leonel, que ele era assim, transmitia muito conhecimento pra gente, muito domínio e tal, mas o relacionamento humano dele já não era legal. Ele era muito fechado, sei lá o quê. Assim, aquele professor ideal mesmo, raramente. Ah, eu lembro muito por alto é aquela coisa técnica, aula expositiva no quadro, explicava aquilo ali e depois lista de atividade, é aquela coisa tradicional mesmo. (Prof. Lucas)

Só aulas expositivas e tudo. Eu não me lembro de nenhum atrativo diferente. A gente tinha aula de biblioteca, mas sabe o que era aula de biblioteca? O professor, a professora lia para a gente os livros. A gente ia ouvir história. Era mais uma contação de histórias. Elas liam para a gente. As crianças copiavam a página da cartilha, tinha esse processo, eu não lembro bem, que eu nunca trabalhei com alfabetização, né? Mas a gente ficava repetindo aquilo. Elas faziam aqueles estênceis, cada dia uma página e não podia apagar de jeito nenhum para ser aquele elemento surpresa. E a gente amava, aquela coisa de escrita, para a gente aquilo era tudo, infelizmente são muito pobrezinhas as histórias, mas para nós, era o que tinha. (Profa. Gilberta)

Química, Física e Biologia, eu não era também muita boa, tinha dificuldade com aqueles nomes, de entender. A professora falava uma coisa e eu falava assim, onde que isso está em mim, por que a professora de Biologia vai falar com você mitocôndria, aí aonde está isso? O que é que funciona? Qual parte que este negócio, está fazendo o que em mim? [...] Tudo que eu não gosto até hoje, esse negócio de pregar botão, aprender a dar bainha, preparar, sei lá... negócio de comida, sabe? Que tinha que levar. Oh, essas coisas de escola que tinha que levar a coisa pra escola pra fazer. Não era comigo mesmo, detestava, tinha que providenciar essas coisas pra levar. Ah, amanhã pra aula você vai ter que trazer um ovo, um limão, um não sei o quê. Aí, ia fazer uma limonada com pão, com ovo, não sei o quê. Eu não gostava desse tipo de coisa não. Nem vê, não gostava mesmo. Igual a tal da Silvânia, ficava procurando um tanto de coisas pra gente fazer, os trabalhinhos. E eu não gostava de fazer aqueles trabalhinhos não. Não gosto desses negócios, até hoje. Olha pra você ver, eu não sei fazer nada disso, não sei bordar, nada que eles falam que é de mulher prendada. Então eu não sou não. (Profa. Helena)

Esses ricos relatos, dos quais é difícil extrair toda a riqueza das questões e aspectos que abordam, reiteram a alta frequência da prática pedagógica da aula expositiva, utilizada de maneira excessiva e o uso do quadro de sala para a escrita. Reiteram, também, entre outras questões e aspectos neles enfatizados, a cópia de conteúdos ensinados. No entanto, neles não encontramos, como em outros momentos, em trechos dos relatos de vários dos entrevistados, como nos que seguem, de outro grupo geracional, o castigo ou a situação vexatória presentes nas condutas docentes dirigidas a seus alunos.

Entretanto, as aulas passaram a ter, além da exposição oral dos conteúdos como já acontecia, a presença dos livros e do estêncil, podendo originar também deste fator a quase exclusividade ou predominância absoluta de copiar tudo do quadro e, de maneira semelhante, a ausência dos treinos de escrita.

Lucas e Gilberta nos falam do uso frequente de textos e exercícios feitos nas folhas de estêncil. A prática docente deixa um pouco o quadro e dirige a atenção sobre o papel dos livros, as folhas de estêncil, objetos e lugares para onde todos deveriam ter a atenção direcionada. Ainda se fazia o ensinar e o aprender, em boa parte das práticas pedagógicas docentes, através do ver, ouvir, repetir e copiar.

Por outro lado estão presentes na narrativa de Helena as aulas em que antigas professoras ensinavam pelas práticas do fazer. A lembrança é de quem não gostava da obrigação em participar das aulas, sobretudo por serem aulas que buscavam reforçar um papel social às mulheres, como coser, cozinhar, bordar, entre outras tarefas de que a entrevistada não gostava. Helena não sabe até hoje nada do que se fez em sala de aula. Mais uma vez, podemos dizer que as lembranças das experiências de cada menino, menina e jovem estudante continuam vivas. E, no caso de Helena, lá no passado, diante de aulas como as descritas, ou mesmo em experiências na infância, por algum motivo ou vários motivos, ela questionava e refutava as ordenações de papéis sociais diferenciados entre os gêneros masculino e feminino.

A escola em tempos pretéritos respondia às aspirações masculinas, sendo a mulher excluída de participar de muitas atividades sociais, mediante os ordenamentos da divisão social do trabalho e das relações de gênero, conforme vários estudos têm apontado de uma forma geral e no que se refere à escola, em particular. O ingresso feminino na instituição de instrução pública ocorreu mediante processos sócio-históricos específicos. Vale destacar, ainda, o fato de haver sido introduzido, nos currículos escolares para a educação de mulheres, conteúdos e práticas relativas aos trabalhos manuais, às tarefas domésticas e ao cuidado com as crianças, conforme salientado em trabalhos de história da educação.

Tratando-se de Lucas, ele participou de seleção e encaminhamento para a turma A, pois sua escola praticava a divisão dos alunos orientada pelas antigas teorias baseadas nos princípios dos diferentes níveis cognitivos e de classe social. Essas formas de seleção, de classificação e de discriminação, em última instância, reaparecem em sua fala, como também ainda estão presentes em inúmeras escolas nos dias de hoje. Lucas viveu isso, aprendeu e não se esqueceu disso.

O quarto grupo de entrevistados é composto de duas professoras, Gisa e Lidia, conforme mencionado anteriormente. A primeira estudou em uma cidade do interior de Minas Gerais e a segunda, em Belo Horizonte. Ambas têm 29 anos, estudaram respectivamente nos anos de 87 a 90 e de 86 a 89.

Há diferenças entre as experiências narradas por Gisa e Lídia? Ambas estudaram em escolas públicas no mesmo período histórico brasileiro, pois sabemos das variações possíveis das experiências escolares em quaisquer trajetórias estudantis, mesmo considerando a uniformidade e a homogeneização impostas como forma e cultura escolar e que produzem enquadramentos nestas experiências no plano individual e coletivo.

Gisa, num pequeno e representativo fragmento, conta-nos sobre a conduta e a prática pedagógica de sua antiga professora de Educação Física. Ela relata:

Eu não tenho muita referência das aulas de Educação Física sabe, num foi nenhum estímulo pra mim. O que eu tinha era uma professora que já era de idade, né? E que as aulas de Educação Física eram daquelas de chegar lá, o professor deixar a bola com o aluno, né? (Profa. Gisa)

“Deixar a bola com o aluno”, assim é lembrada a conduta e prática pedagógica que marcaram as reminiscências das aulas de Educação Física. A antiga e mais velha professora deixava rolar sua aula, seus alunos e a bola. A narrativa, breve e direta, explica sobre a relação da aluna com as aulas, justificada pela falta de estímulo pelo fato de a professora ter idade avançada para dar boas aulas na quadra. A lembrança nos mostra como os olhos da menina estudante via e aprendia sobre como ser professora mais velha, sobretudo de Educação Física.

A narrativa nos conta sobre uma professora afastada do grupo de alunos, não havendo qualquer tipo de relação, seja afetiva, pedagógica ou mesmo de poder. A docência se apresenta destituída dos ordenamentos sociais instituídos da profissão, quais sejam, ensinar, apresentar o mundo às novas gerações humanas, às crianças, adolescentes e jovens, socializá-los e discipliná-los conforme a ordem escolar e social, em termos gerais.

Curiosamente, uma aparente contradição se apresenta na explicação da aluna. Ela diz que a antiga professora era mais velha e, por causa mesmo dessa condição, deixava de cumprir seu papel de ensinar, e ainda não estimulava sua aluna, pois não havia aulas para além do “rolar a bola”. Por outro lado, dentro da mesma narrativa, a atribuição da idade avançada para justificar a conduta da professora, como quem não aguenta mais o trabalho, seu corpo cansado

e fraco não possibilitaria integração, ensino e/ou acompanhar e mesmo participar das atividades esportivas. Uma professora velha não dava aula de Educação Física, isto é o que sintetiza a atual professora de Educação Física, Gisa.

A antiga e velha professora deixava a aula solta, rolando junto, de forma igual à bola em jogo. Ela não educou, não vigiou e não praticou punição de qualquer natureza a nenhum jovem estudante diante da turma, não aplicou testes, não aferia aprendizagens, enfim, temos uma narrativa que demonstra ou denuncia como docentes e discentes podem estar em dois lugares ao mesmo tempo, ou seja, tão próximos e tão distantes, mesmo dentro de uma sala ou quadra esportiva.

Olhar para este fragmento possibilita-nos pensar sobre o afastamento da professora do papel social da docência. A relação de distanciamento está presente nas narrativas de nossos entrevistados mais jovens, fato que nos indica que algo se alterava nestes tempos lembrados. O fragmento é como um índice que nos mostra, mesmo que parcialmente, onde, quando e de que forma vão ocorrendo alguns indícios de mudanças que podem ter se processado entre uma geração e outra de professores, no que tange ao que viveram quando eram alunos na Educação Básica.

Em muitas escolas, as aulas de Educação Física não exigem escrever nem decorar nenhum conteúdo. A quadra não era lugar para algum tipo de trabalho relacional mais qualificado entre docentes e discentes, pois não havia ali um trabalho de ensinar, de desenvolver aquelas crianças e jovens de forma sistemática, pois retomando os termos usados por Gisa, era só “rolar a bola”. Com essa expressão ela indica que a aula rolava solta e, digamos, sem a sistematização devida.

A professora era mais velha. O que quer nos dizer a narradora com isso? Temos uma lembrança de uma antiga professora cansada? Que não gostava de esporte? Não sabemos. No entanto, fica clara a ausência reclamada da professora na quadra junto aos alunos.

Passando à narrativa de Lídia, outros elementos aparecem:

Eu estudava em escola estadual – eles não davam o conteúdo do livro todo, né? Então, tudo muito pingado. E aquilo me irritava. Então eu pegava o livro, levava pra casa e fazia tudo sozinha. Eu tinha o caderno de exercício que não eram feitos em sala de aula. E queria que os professores tivessem tempo pra corrigir os meus exercícios. Eu ficava brava com eles quando eles não tinham tempo pra isso, né?

[...]

Eu gostava mais daquelas coisas de apresentar, de falar, de decorar verbo. Tinha muito isso quando era de primeira a quarta. Agora não tem, né? Mas antigamente

tinha. Tinha que ir lá na frente recitar poesia. Aí eu me vestia de... eu lembro que vesti de árvore. [...] “Oh, professora, não gosto desse apelido não.” Mas não tinha coragem de reclamar, né, com alguém. Falavam: “Maria Joaquina hoje tá invocada.” E eu não tinha coragem de argumentar com ela que aquilo me incomodava. “Tá bom. Presente, professora.” Ela era autoridade, eu não era. A professora de Matemática também que ela... Assim, ela era brava, assim, né? Mas ao mesmo tempo ela tinha um carinho conosco. Ela era brava, mas ela tinha carinho. Não era aquela pessoa que tinha aquela postura, sabe? “Eu sei mais do que vocês, vocês me respeitem.” Mas ela vinha na carteira, ela brincava com um, brincava com outro, pegava no cabelo da gente, né? (Profa. Lídia)

Reaparecem claramente no relato de Lídia outras questões apontadas pelos entrevistados: as relações entre docentes e discentes, ora mais próximos e afetuosos, ora mais distantes e frios; os cadernos; os livros; os exercícios; a falta de coragem para reclamar, entre outros. E novos elementos vão sendo acrescentados quanto à conduta e às práticas pedagógicas dos docentes, entre eles, os poemas recitados na escola; a observação da menina de que os professores não tinham tempo para corrigir os exercícios como ela esperava; os apelidos.

A professora Lídia, quando foi aluna de uma escola estadual, diferentemente de outros entrevistados que criticaram o uso exclusivo e demasiado dos livros didáticos pelos seus antigos professores, deles demandava que ensinassem todo o seu conteúdo ao longo do ano letivo. Ela nos diz inicialmente sobre seu tipo de escola, logo segue apresentando as condutas e práticas docentes que não a satisfaziam enquanto aluna. Ela se irritava por não receber de seus antigos professores os ensinamentos de toda a matéria. Para solucionar o problema, fazia em casa, sozinha, para depois cobrar as correções de seus professores. Assim, é como a narradora apresenta aquela escola pública do estado, onde estudou e da qual não se esqueceu das interações entre docentes e discentes.

A escola e os docentes contidos nas lembranças de Lídia relacionavam-se com seus alunos mediante condutas e práticas pedagógicas em alguns aspectos distintas das demais narrativas. Não se fala em copiar excessivamente conteúdos dos quadros, em decorar todas as lições, não há castigos físicos praticados pelos docentes sobre os alunos.

O que podemos enxergar, ainda, nesse fragmento narrativo que busca sintetizar as lembranças de experiências com antigos professores? Que escola e que professores ela nos apresenta? Temos uma imagem da sala de aula onde professores e alunos, por meio de pequenas doses, “tudo muito pingado”, no decorrer do ano, estabeleceram suas relações de ensinar e aprender. É evidente uma tensão entre os sujeitos.

O ensino “pingado” irritava a estudante, ela refutava a prática de “pingar” aulas e conteúdos, contrariando a demanda de porções maiores de explicações e correções, enfim, há uma imagem sobre as condutas e práticas pedagógicas docentes de quem pouco atendia às vontades de estudar mais do que era oferecido.

Tais lembranças nos conduzem ao encontro com o que ficou na memória de quem se tornou professor. O presente de quem narra é o lugar de quem parte rumo ao passado, e vamos juntos, acompanhando o narrador como quem viaja em sua companhia na poltrona vizinha. Temos a oportunidade de, por meio das evocações, compartilhar o olhar dirigido às pessoas lembradas e poder perceber seus gestos, escutar suas vozes, de andar, saltar pedras no caminho, quebrar esquinas, olhar por cima de muros, atravessar portões, e, sentar-se nas salas de aula diante de antigos professores e colegas de classe. Assim, encontramos, nas evocações das antigas salas de aula, narrativas das condutas e práticas pedagógicas que povoam e são restabelecidas através das memórias dos narradores desta pesquisa.

Mas haveria neste passado alguma singularidade a ser descoberta? Não sabemos tudo sobre as condutas construídas socialmente pelo trabalho de professores. Se as lembranças não representam as experiências vividas tal como ocorreram, pois são uma leitura e releitura estruturadas pelas condições sociais, históricas e culturais das épocas e grupos de pertencimento dos narradores, podemos desde já, ao investigar as lembranças, compreender melhor o vivido e também o presente, tempo do qual os humanos, em nosso caso, os entrevistados, escolhem as palavras e associam a cada uma delas imagens e representações, dando-lhes sentidos diversos.

Então, nosso esforço investigativo não se restringe em fazer um inventário de lembranças, ordená-las segundo muitas variáveis e categorias possíveis; nossa busca é por experiências formadoras de sensibilidade e subjetividade que cada professor carrega consigo e que as externa por meio das palavras e tramas narradas.

Mas por quais processos sociais se forma um professor? Como opção teórica, entendemos a docência como sendo uma construção sócio-histórica e cultural. O sujeito sociocultural traz consigo, para além de sua história individual, as construções históricas, sociais e culturais que singularizam o ofício docente, que se sustentam por dois pontos tensos, quais sejam, da conformação histórica por meio de regras, leis e normas escolares e da profissão, bem como pelas relações diretas estabelecidas com seus alunos, que a nosso ver é por onde as narrativas se sustentam. Visto em outra direção, o instituído e o instituinte nelas estão, tanto quanto

constituem o cotidiano escolar, as condutas e práticas pedagógicas docentes aqui e acolá, de ontem e de hoje.

A docência constitui-se de valores pedagógicos, filosóficos, éticos, estéticos, epistemológicos, sejam eles implícitos ou explícitos, deliberados e conscientes ou involuntários e inconscientes por parte dos docentes, elementos esses que conformam socialmente um conjunto de práticas pedagógicas e condutas, esperadas e sustentadas socialmente, nas quais estiveram envolvidos os atuais professores narradores.

Segundo Veiga (2007, p. 52), historicamente a escola, a docência e a condição discente constituíram-se por meio das demandas e acordos entre governos, famílias, professores e alunos. Sobre as relações entre docentes e discentes, a autora nos diz não haver uma forma universal que nos permita compreender de maneira homogênea a relação professor e aluno, sendo múltiplas as experiências que ao longo dos anos, engendraram as relações referentes às práticas pedagógicas e às condutas docentes.

Ideias como a de se formar o homem, de educá-lo, desenvolveram-se por meio da transmissão e aprendizagem de fazeres e saberes. Assim, por este caminho, fez-se perdurar culturas e a preservação da vida.

A instituição escola ocupou e ainda ocupa um lugar singular nos quais as antigas gerações realizam ações que buscam fazer perenes e conservar as culturas humanas. Essa mesma instituição, de igual forma, é um permanente palco de disputas sociais, tendo em sua história, pontos de tensão, conflitos e conquistas sociais.

A escola não existiria sem que houvesse, mesmo antes de sua institucionalização em meados do século XVIII, os sujeitos docentes e discentes em interações. O processo de ensinar se instaura nas relações entre alunos e professores. Ensinar e aprender esteve associado a uma série de processos em que a violência física, situações vexatórias, autocorreções e atos de disciplinamento, promovidos por meio do trabalho do professor dirigidos aos alunos, sejam eles crianças ou jovens.

As narrativas concernentes às práticas e condutas docentes têm enraizamento e memória social. Sendo assim, não deixariam de participar das experiências pelas quais passaram os entrevistados.

4 LEMBRANÇAS DOS COLEGAS DE ESCOLA: A CONVIVÊNCIA, OS FATOS E OS AFETOS

As narrativas sobre a escola nos permitiram aproximar dos meninos, meninas e jovens que nossos entrevistados foram no passado e de suas experiências escolares, não somente em relação a seus antigos professores, mas aos seus colegas de escola. Através dos relatos nos aproximamos, portanto, das demais crianças, adolescentes e jovens, os outros meninos e meninas, colegas de escola dos atuais professores com quem conversamos.

As crianças e jovens presentes nas evocações nos possibilitam dizer que todos têm origem em famílias de classe popular, eram moradores de muitas periferias da capital mineira, assim como de cidades do interior do estado de Minas Gerais. Essa real condição social anunciada nos possibilita inferir, junto de todos os demais fragmentos de entrevistas, quem eles, os colegas de escola dos atuais professores entrevistados, como eram eles, como viviam dentro e o que faziam juntos na escola. Temos, então, lembranças de crianças e jovens de famílias da classe popular brasileira.

As narrativas dos professores que entrevistamos enredam-se em relações com sujeitos diversos, dentro da história escolar. São eles docentes, colegas de sala, diretores, disciplinários e familiares. Privilegiaremos, neste capítulo, as relações, os viveres, os fatos relativos ao cotidiano dos alunos e alunas, individualmente e seus respectivos grupos, buscando desvelar lembranças de experiências constituídas ao longo de anos de vida estudantil dos entrevistados, na educação básica, sobretudo.

4.1 Nas lembranças da escola, os adolescentes e jovens alunos: colegas

As escolas têm, ao longo de sua história, se esforçado em transformar crianças e jovens em *alunos*, como nos diz Sacristán (2005, p. 12). Os adultos professores, diretores e disciplinadores ordenam valores, normas e procedimentos relacionados à cultura escolar para as crianças e jovens. Assim, os adultos, sobretudo na escola, constroem o menor e o aluno historicamente através de seus rituais socioculturais.

Em nossa pesquisa, encontramos nas narrativas a presença forte das relações educativas entre estudantes e seus professores e entre os alunos, ex-colegas de sala de aula dos entrevistados. Entre outros de seus aspectos, tais relações carregam uma intimidade muitas vezes não revelada aos adultos, aos familiares, aos pais daqueles meninos e meninas. Vamos explorar essa intimidade do vivido de cada sujeito e de seus grupos, considerando que há nas lembranças experiências que alunos e alunas construíram em suas escolas. Em muitos casos, são lembranças que indicam como crianças e jovens estudantes se formaram em segredo.¹⁷

Em outras palavras, aqui estão revelações narradas por professores que nos permitem saber, através de suas palavras, da condição e alguns fatos vividos por eles, quando alunos, e por seus ex-colegas de sala de aula, junto aos docentes. Sempre numa mistura feita de afetos, desafetos, amor e ódio, descobertas e realizações pessoais e familiares; que nos dão a conhecer as conformações sociais dos sujeitos socioculturais que foram, e ainda são, os narradores desta pesquisa.

Nesta direção, Halbwachs (2004) ajuda-nos a compreender a memória individual e, principalmente, a memória grupal, de um coletivo, como o dos professores entrevistados, neste estudo, porquanto ele nos diz de uma experiência que é rica e é própria de cada sujeito ou de grupos, diante da sociedade. As memórias individuais são pouco ou nada compartilhadas com outros sujeitos que, muitas vezes, nos acompanham por toda uma vida. Por isso, escutar histórias é ser convidado a caminhar por vielas e estradas, é entrar em terrenos por onde se engendraram agenciamentos humanos, e, sendo assim, entendemos que muito do que nos é narrado constitui-se como processos de subjetivação ou, ainda, de crescimento dos sujeitos. Trata-se de experiências que se assentaram na vida dos sujeitos e os acompanham até hoje, como cadinhos da vida, na qual as coisas se misturam e se fundem.

Na narrativa de cada professor(a) entrevistado(a), encontramos experiências sociais dos grupos de estudantes e da sua convivência cotidiana na instituição escola havendo, inevitavelmente, narrativas que guardam experiências e lembranças de certa forma comuns e também distintas. Há, entretanto, um desafio em escutá-las, ordená-las e poder construir as condições teórico-metodológicas de aproximação cuidadosa e analítica, sem cometer induções e manipulações sobre o que cada sujeito organiza ao contar-nos suas histórias.

¹⁷ A este respeito relembramos os segredos compartilhados a que Paul Thompson (1992, p. 198) se remete ao mencionar a obra de Ronald Fraser, *In search of the past*, em que nos é permitido saber da intimidade tensa, densa e conflituosa da vida familiar do escritor, através dos olhares penetrantes dos empregados de sua casa.

Como diz Halbwachs (2004), a memória pessoal se apoiaria na memória social, sendo a segunda mais ampla, pois nossa história faz parte de uma história mais geral. Por outro lado, a memória pessoal não se apresenta de maneira esquemática ou resumida, como a memória social; apresenta-se de forma detalhada, contínua e mais densa. Halbwachs salienta, ainda, que

A memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social (HALBWACHS, 2004, p. 55).

Os sujeitos que entrevistamos contam, através de suas narrativas, experiências que viveram quando os mesmos eram alunos, são lembranças de si, de seus colegas de sala de aula e de outras delas, de suas trajetórias escolares, tal como o fizeram quanto a antigos mestres tal como exposto anteriormente. São lembranças de quem continua dentro da escola, porém no lugar não mais de estudante, criança ou jovem. Agora quem lembra encontra-se no lugar de professor e adulto que recorda, sente e olha para suas histórias e as conta para a pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa evocam suas lembranças relacionadas diretamente às suas respectivas condições de vida, numa espacialidade e temporalidade sociocultural, relativas às suas experiências grupais na escola, sejam elas familiares, religiosas e/ou de outra natureza. As lembranças que nos foram reveladas trazem em si tais dimensões, e nos mostram como esses sujeitos foram se formando como estudantes e também as noções de docência que, em tempos posteriores aos episódios narrados, seriam refutadas e/ou seguidas no curso de suas vidas profissionais. Pouco encontramos em seus relatos, evocações que se relacionavam à vida política nacional, a questões mais gerais da sociedade, do país.

Lembrar-se de si quando aluno e de seus colegas do pretérito, eles também alunos, partindo do presente, é como fazer um exercício de avaliar o vivido e tecer analogias sobre os alunos e alunas do presente, sobre as condições de trabalho nas escolas, como também sobre as relações de seus colegas de profissão com os alunos que são comuns entre os docentes. Há um conjunto de experiências evocadas que mostram de onde vieram os atuais docentes e que

lembranças ocupam hoje e, ainda, que diálogos pretendem estabelecer com o presente, seja para mediar relações entre docentes e discentes ou também relações entre docentes e escola.

A memória grupal é evocada por todos os recordadores desta pesquisa, e não poderia ser diferente, considerando o que já diz a literatura, como nesta observação de Ecléa Bosi:

O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado. Quando o grupo é efêmero e logo se dispersa, como uma classe para o professor, é difícil reter o caráter e a fisionomia de cada aluno. Para os alunos as lembranças são mais sólidas, pois tais fisionomias e caracteres são sua convivência de anos a fio. O grupo de colegas de uma faculdade é, em geral, duradouro, constitui pouco a pouco uma história e um passado comuns, não raro se definindo por alguma

Considerando o que Bosi exemplifica sobre as especificidades e liames resultantes das experiências entre colegas de uma faculdade que resultam em lembranças comuns em seus períodos históricos, nossa pesquisa investigou, à sua maneira, a memória de professores sobre quando eram meninos, meninas e jovens estudantes em diferentes grupos geracionais, portanto, em distintos períodos escolares, perfazendo as décadas de 60 até o início de 90. Procuramos então encontrar a constituição de memórias comuns e distintas entre gerações, sobre o que perdura e se transforma dentro da escola e também nas relações entre docentes e discentes.

Nas narrativas, deparamo-nos com experiências comuns entre estudantes de gerações distintas, dos que estudaram entre as décadas de 1960 e 1990. Trata-se de narrativas compostas de substâncias comuns, quais sejam as relações entre estudantes de escolas públicas que, a cada tempo, vivenciaram relações sociais internas às escolas, sem que esta possa ser separada das bases da vida social, do contexto societário mais amplo. Há, nesse aspecto, marcas temporais que perduram, superando simples datações, como nos diz Halbwachs (2004), e também transformações em certas experiências, como veremos nas relações de gênero, nos constrangimentos e preconceitos.

Lidamos com essas narrativas considerando a existência de alguma imprecisão ou alteração, entretanto, entendemos haver legitimidade e importância no evocado. A este respeito concordamos com Bosi (1994, p. 37) no sentido de que “a veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas conseqüências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida.”

Perpetuar-se nas histórias de vida é a razão de ser das lembranças – fazer o homem que lembra, que tem o que lembrar de si e dos outros com os quais pôde experienciar a vida, continuar a ser homem. Desse modo, as lembranças narradas pelos professores nos dizem sobre como, ao longo de anos, cada uma dessas pessoas vem carregando consigo sua história pessoal, que se expressa entretecida em cada um, no presente, mesmo diante de imprecisões e alterações.

Bosi nos orienta, ainda, na compreensão de como os grupos constroem e preservam suas lembranças:

A comunidade familiar ou grupal exerce uma função de apoio como testemunha e intérprete daquelas experiências. O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e rejeição em relação ao que será lembrado (BOSI, 2003, p. 54).

Assim, o lembrado assume a condição de veracidade na voz do narrador, que traz para o presente um conjunto de outros sujeitos com os quais compartilhou suas experiências nos espaços e tempos sociais do cotidiano. Neste estudo, do dia a dia da escola.

Como fizemos anteriormente, as narrativas são apresentadas em fragmentos ora mais longos, ora mais curtos, dependendo do narrador. A extensão da narrativa não define como também não determina a densidade, tensão e trama do vivido. O que apresentamos a seguir constitui um conjunto de experiências discentes lembradas, hoje, por professores e professoras de escolas públicas, nossos entrevistados, perfazendo um espaço de tempo de aproximadamente 50 anos. As lembranças de escola constituídas neste grupo de discentes é recorrente, e não seria diferente, considerando-se a natureza das relações sociais. Deparamo-nos com reminiscências que apresentam especificidades e similitudes entre gerações. Nelas há, também, descontinuidades tanto quanto pontos de contato e esse fato nos interessa, pois buscamos uma compreensão acerca de como esses sujeitos viveram, cada um a seu tempo, suas vidas de crianças, adolescentes e jovens alunos. E de como hoje se lembram de seus discentes tempos de alunos, nos quais foram constituindo representações, imagens e concepções do que é ser professor, que reverberam nos professores que são no presente.

4.2 Entre os colegas: lembranças da convivência, dos fatos, dos afetos

Tal como mencionado no capítulo anterior, o primeiro grupo de professores dos quais trazemos partes de suas entrevistas, é formado pelos docentes de geração mais antiga, são eles: Tobias, Rosa e Maria Helisa. O primeiro deles salienta:

Entre os meus colegas, tinha esses rapazes que foram meus amigos, porque nós fomos... estudamos juntos desde a antiga quinta série, admissão. Nós três estudávamos juntos... (Prof. Tobias)

Dois colegas de classe ficaram na memória do professor Tobias e foram trazidos em sua narrativa. Foram estudantes, por vários anos colegas da mesma sala. Tornaram-se amigos e faziam juntos as atividades escolares. E relembramos que Tobias tinha 60 anos quando o entrevistamos e 33 anos de magistério. O fragmento narrado traz uma trama feita por esses amigos que continuaram juntos até o término do Ensino Médio. Que experiências esses sujeitos compartilharam durante todos esses anos? Tivemos acesso à narrativa unicamente desse professor, o que certamente apresenta apenas uma versão do vivido, podendo haver outras histórias, pouco ou muito significativas na memória daqueles seus colegas.

Um grupo de alunos tem suas histórias ou parte delas “trabalhadas” e relatadas por Tobias, evidenciando suas relações intergrupais: brincadeiras, conflitos, condição econômica e racial e as relações com seus mestres. Vejamos algo sobre isto:

Isso, isso era do amigo que tinha um sapato com sola de pneu, né!? Esse rapaz, ele... ele estudou no Caraça, depois ele veio morar em Belo Horizonte e era um dos meus grandes amigos... Mas, com relação ao... ao sapato era o seguinte: a gente andava assim, de chinelo... ou praticamente descalço. E o sobrenome Tobias dava pra fazer as brincadeiras, as chacotas, as rimas... Então eles ficavam assim: “Ei, Tobias, pé de pato, vai na missa sem sapato!” Você entendeu? Eu... não importava com isso, achava normal essa brincadeira, mas minhas irmãs tinham ódio do sobrenome Tobias por causa disso.

[...]

A brincadeira mais ousada que a gente costumava fazer na sala de aula, era... você esbarrava a mão no cabelo assim, do colega, ele passava a mão... Aí você colocava um papelzinho na cabeça dele, ele sacudia assim, caía o papelzinho... então, depois, você só encostava a mão assim no cabelo dele e ele passava a mão assim, achando que tinha um papel. Aquilo servia de gozação! E uma vez... não sei o que foi que eu errei lá no caderno... e peguei um pedaço que eu cortei... acho que que foi a data, e cortei o papelzinho assim, enrolei o papelzinho... pus na boca e fiquei comendo. E meu colega tava assim: “Mas que absurdo uma coisa dessa, onde já se viu!? você comendo papel, você sabe como que foi feito este papel? De onde que ele veio? Pode ser essa coisa suja, e não sei o quê...” E ele falou tanto que eu peguei o papel e joguei fora... Aí, continuamos... De repente, ele errou alguma coisa lá, rasgou o papel e colocou na boca também... Mas deu um ataque de riso, um ataque de riso muito grande... porque o professor: “Que que vocês estão rindo aí? Eu não ia falar

do que que era... A dupla Tico e Teco pode ir lá pra fora da sala...” Aí mandou a gente pra fora da sala porque a gente estava rindo... a gente era a dupla Tico e Teco... [risos]. (Prof. Tobias)

Há na narrativa entrecortes de histórias, mescladas de maneira desordenada, porém um assunto centraliza-se e daí desenrola-se e discorre-se sobre a própria experiência vivida e sedimentada na memória. Um amigo vem do Caraça, muda-se para Belo Horizonte, e logo seus sapatos ou a falta deles passa a ser o tema narrado. Essa condição de pobreza era compartilhada por outros colegas de sala de aula, mas mesmo assim se tornara alvo de chacotas, rimas entre o sobrenome do mesmo e sua condição social. Por fim, confirma-se o aceite e a conformidade com a relação construída e vivida entre os ex-colegas de sala.

A sala de aula, como sabemos, é lugar de atuação entre grupos diferentes, é onde os sujeitos estudantes, meninos e meninas são agrupados e, de maneira inevitável, trocam entre si (em alguns casos, troçam) suas ideias, emoções e sentimentos do mundo de que cada um faz parte. Temos, então, um grupo de estudantes de uma escola em Belo Horizonte, no final dos anos 60, formado por meninos e meninas de várias classes sociais, cuja desigualdade se manifestavam também por meio de vestimentas, brincadeiras e chacotas.

Tobias ainda conta sobre sua aceitação de parte da chacota e das rimas relacionados ao sobrenome de sua família, da mesma forma quando seus ex-colegas de sala referiam-se aos seus calçados ou à falta dos mesmos quando se dirigia à escola e à missa descalço.

Temos aqui uma memória em que as desigualdades sociais ficam evidentes nas relações lembradas pelo narrador. A escola em questão tinha matriculados estudantes das classes média e popular. A escola, os professores e os estudantes de classe média dispensavam aos sujeitos das classes populares um tratamento que, na maioria das vezes, evidenciava as diferenças físicas e a classe social de pertencimento.

Como a escola era de um bom nível social, havia sempre discriminação... os meninos assim, aqueles meninos mais clarinhos, mais branquinhos, de cabelinho bom... então, eu era considerado... na época, não usava muito era a palavra negro, não, usava mais de cor... Eu era considerado “de cor”. Você entendeu? E, então, a gente era meio discriminado por causa disso, sabe? O interessante é que isso aconteceu não só comigo, mas com meu irmão, nuns dez anos antes, no Colégio Gasparian ... que eles chamavam ele de negrinho e saci-pererê. Uma vez teve uma revolta, brigou com um padre lá por por causa disso... chamavam ele de negrinho e saci-pererê. Quer dizer, é a nossa cor! Tem gente que fala que é marrom clarinho... [risos] Então... existia muito preconceito naquela época, sabe? E o pessoal não tinha, assim, constrangimento nenhum em falar disso... ou por causa da cor, ou por causa do cabelo, ou por causa da [...] da roupa [...] da pobreza mesmo [...]. (Prof. Tobias)

A discriminação vivida e lembrada parece não estar no presente, ou melhor, a ele é trazida ao em forma de indignação ou revolta, tendo esta ficado por conta de seu irmão. O narrador revela sua participação na condição de discriminado, dentro da mesma escola, pelos alunos e pelo silêncio da instituição. Como nos é dito, “É a nossa cor! O pessoal não tinha, assim, constrangimento nenhum em falar disso.”

Um elemento importante diante da memória de discriminação é o riso, que aparece como um aspecto que, conforme Bosi (2003, p. 48), sacode a narrativa, deixando um sentimento de que, apesar da experiência de constrangimento, o estudante e seu irmão continuaram suas vidas escolares. Hoje, partindo do presente, o sujeito discriminado é professor e pode rir da sociedade que autorizava meninos, professores, padres e outros a tratarem negros e mestiços pobres como sujeitos menores e com pouco valor, dizendo, a todo o momento, como nos revela o fragmento narrado, que ali não era lugar para ele e seus semelhantes estarem. Rir sacode a narrativa, pois, conforme Bosi, o presente não é absoluto, pois revela que está no passado, no vivido, o que é risível. Está no passado e não no presente, a trama que hoje faz de Tobias outro homem, mais forte, crítico, e um sujeito que porta consigo suas experiências, e é delas que retira elementos para relacionar-se com seus alunos, com seus colegas de profissão. É no passado e na própria história que ele se apóia para dar conta do presente. Sacudir a narrativa é trazer ao presente o que se apresenta envolto na realidade, é como uma melodia subliminar, escondida, sobre a qual somente o narrador tem posse.

Ainda sobre a marca da discriminação vivida na escola e narrada em detalhes por Tobias quando fala de seus colegas de sala ou por causa de seus ex-professores, podemos entender que tais experiências participam de certa forma da “invenção” do aluno, a que Sacristán (2005) se refere. Encontramos nas narrações do vivido tais discriminações dirigidas aos meninos pobres que as sofriam, mas que também as reinventavam, participando assim dos processos formativos dos colegas. São os alunos pobres, negros e em muitos casos descalços que mereciam o tratamento de escárnio, muitas vezes, pelos próprios colegas estudantes.

Prosseguindo, compartilhemos com Maria Helisa o que nos parece um pequeno retrato, ou uma pequena melodia – um sonetinho da memória. Apresentamos um fragmento da entrevista em que a professora lembra de algumas de suas relações específicas com seus ex-colegas de sala. Observa-se que a construção de suas lembranças começa por seus professores, mas, logo, os abandona. A construção interações entre a estudante e seus colegas de classe é perpassada pela idéia de uma docência pouco presente na vida escolar dos discentes.

Mas eu não via os professores. Eu ficava interagindo com os colegas e não prestava muita atenção neles. Eu tentava ajudar, mas... faz assim e tal, aquela coisa do apoio, né? (Profa. Maria Helisa)

Síntese ou uma pequena e concentrada narrativa? A memória se constrói e se apresenta numa diversidade de características que, em muitos casos, exige de quem as estuda saber tratá-las, não a partir de um conceito enrijecido, que determina valores, extensões e, sobretudo, de características universais, mas por diferentes possibilidades e condições narrativas. Pois, como nos diz Benjamim (1994) a respeito dos diferentes narradores – dos homens fixos na terra aos viajantes –, cada qual vive e constrói disposições e histórias distintas, substanciadas por espaços e tempos, em tramas das relações sociais.

A lembrança apresentada “Mas eu não via os professores [...] não prestava muita atenção neles” não trata de todos os anos em que Maria Helisa esteve diante de um professor; refere-se a um conjunto de experiências que se conformou na memória em forma de lembranças, e nos diz de uma relação entre docente e discente que se fez por uma distância, sobretudo, em razão da atitude da estudante.

A narrativa apresenta uma aluna que mirava seus pares, os garotos e garotas. Os professores pouco lhe interessavam, eram percebidos nas aulas; entretanto, interessava à aluna estar atenta e relacionar-se com os demais colegas de sala, quando criava estratégias para ajudar, dar apoio aos colegas em suas aprendizagens e feitura de atividades. Podemos dizer que há, neste fragmento, indícios do que sensibilizou quem hoje é professora e sendo assim se relaciona com seus alunos; a evocação mostra o lugar de suas relações no passado e as associa ao presente.

O espaço da sala de aula e as interações com colegas e professores são passíveis de ações; o sujeito, quando assim deseja, cria condições para construir saberes, formar sensibilidades, aprender valores e construir uma subjetividade que lhe indicará caminhos e também influirá em suas escolhas. A sala de aula enquanto espaço sociocultural constitui-se por meio de tramas que fogem de uma órbita ditada aos discentes. Esses, por sua vez, trilham e permeiam, ou seja, mesclam ações conformadas dentro da escola e da sala de aula com ações de logro sob a vigília docente.

“Não prestava muita atenção neles.” É assim, de maneira enfática, que Maria Helisa nos confessa ter se relacionado com seus professores. Não há melindres em sua narrativa, é direta,

pois podemos participar dessa revelação que indica um lugar da narradora construído a partir de seus colegas de sala, ficando o professor em um segundo plano.

Como sabemos a relação entre professores e alunos, sejam eles meninos ou meninas jovens, instaura o ato educativo, dele decorrendo a condição de um e de outro – docente e discente, na reciprocidade, seja pelo acolhimento, seja pela segregação, estigmas, afetos e desafetos. Em outra face dessa relação, encontramos a função e o labor que substanciam a docência: o ato de, ao relacionar-se com outros sujeitos, inseri-los na cultura possibilitando que se apropriem dos conhecimentos sistematizados pelas sociedades. No entanto, diante do que nos conta a narradora, e não difere dos demais entrevistados, em muitos momentos de suas trajetórias escolares, fica a impressão de que seus antigos mestres não atendiam às demandas de aprendizagem da turma, porque não os entendiam como sujeitos com especificidades em suas aprendizagens ou por decorrência de possíveis dificuldades em saber ensinar. Daí o lugar ocupado pela aluna em ensinar seus colegas: “Eu tentava ajudar, mas... faz assim e tal, aquela coisa do apoio [...]” e foi por onde a aprendiz de professora se iniciou.

A professora Rosa, por sua vez, nos apresenta um sonetinho ou um pequeno retrato. Passamos, aqui, a sentir com o medo, um peso nas relações dos estudantes com seus professores. Sobretudo, vamos compartilhar a vivência cotidiana da escola com os estudantes e a narradora. Existe uma trama entre tornar-se responsável, conversar em sala de aula e, ao mesmo tempo, sentir medo dos professores na escola.

Nesse momento, na escola das irmãs florentinas, eu criei muita responsabilidade lá, estudantil, uma formação muito boa. Foi a hora que eu já estava na 6ª, 7ª, essa idade aí, no Fundamental. Eu era muito levada, eu conversava muito em sala de aula, mas eu tive professores que metiam medo. (Profa. Rosa)

A professora narra como as estudantes se relacionavam com as normas e com a vigilância das irmãs florentinas – ser levada e conversar em sala eram estratégias pelas quais as interações se constituíam entre discentes, e por meio das quais se teciam suas identidades. Estaríamos diante de uma memória em que se evidencia uma identidade estudantil difusa? Ser levada, conversar em sala, ser responsável e ainda julgar a qualidade da escola nos parece ser uma identidade estudantil elaborada, sobretudo, por uma professora que hoje trabalha com estudantes que estão em idade e série iguais às suas no período relatado.

A memória docente em questão parte do presente, revelada por um sujeito que está imerso na escola, relaciona-se diariamente com estudantes, tem uma função social frente a qual cada pai,

mãe, cidadão, político, técnico, pesquisador e também investidores/empresários olham e cobram uma relação de compromisso. Cobram uma de dedicação pessoal a qualidade esperada da educação dos estudantes do presente. Quem narra está inserido nesse universo de grandes exigências, demandas e tensões, que é também parte de um quadro de direitos, visto que as novas gerações humanas têm direito à educação.

Ficamos com um quadro curioso, construído pela memória docente – alunos com medo de professores e, ao mesmo tempo, alunos responsáveis, alunos que conversam e são levados, mas também ajuízam valores sobre a qualidade da educação que tiveram.

A professora Rosa continua sua narrativa falando sobre seus pares. Não aparece a formação de um grupo entre estudantes, entretanto, consideramos que a lembrança narrada está inserida num campo social em que há representação do vivido pelos alunos. Vejamos:

Os alunos, já tinham alguns que trabalhavam fora. Mais velhos. Assim, que saiu da 8ª série, que chegou para o 1º ano, eram poucos. Mais velhos, que não tinham oportunidade de estudar. Porque não tinha Ensino Médio, então, uma das coisas que os vereadores pediram ao prefeito era que colocasse Ensino Médio à noite. Então, vieram muitas pessoas trabalhando. Foi atendendo à comunidade, entendeu? Mas acontece que é entre aspas. Eu era de um bairro e ia para o outro bairro porque era o único Ensino Médio em Contagem que tinha, era aquela escola. Era bem construído, ele existe até hoje com a mesma forma [...]. (Profa. Rosa)

Tais lembranças remetem às diferenças entre quem narra e os demais sujeitos com os quais conviveu; é de uma apresentação de si com um detalhamento acerca das condições sociais de seus colegas de sala e também da cidade de Contagem, que é vizinha a Belo Horizonte. A cidade em questão é posta em análise considerando-se o dizer sobre a falta de escola para a população, sobretudo de Ensino Médio.

Aqui está uma lembrança relativa às condições sociais vividas pela própria narradora, compartilhada com alguns moradores que se tornaram estudantes devido às condições sociais em que viviam, seus interesses e os interesses do poder público do município em criar a nova escola. Talvez esta seja uma evidência de que a estudante, em sua juventude, tinha clareza sobre a realidade social dentro e fora escola, e que a política educacional produzia algum efeito junto à vida desses estudantes.

A primeira escola de Ensino Médio, as ações de vereadores e o deslocamento de estudantes rumo à escola são ingredientes que certamente permearam as experiências dos estudantes daquela época, e que, no tempo presente, são trazidos à tona como memória pessoal e

compartilhada. A memória permite contar sobre uma cidade e seus moradores, sobre os equipamentos sociais e logradouros, como se vê. O prédio da escola, “ele existe até hoje com a mesma forma...”, o prédio ainda está lá, enraizado no espaço, atravessando tempos e sendo palco de atuação e formação de outros estudantes da cidade. A memória está viva dentro da cidade, está viva de maneira individual e coletiva, representando parte de um conjunto de experiências de grupos estudantis.

Nestes relatos estão as percepções, imagens e ações que constituíram a experiência de ser estudante, presentes na memória daqueles professores e professoras sobre suas vidas estudantis. Esses e outros elementos podem auxiliar na construção e reconstrução da história da educação e, principalmente, dos processos de subjetivação daqueles que integram e tornam possível o ato educativo, quais sejam alunos e professores.

Seguindo com o segundo grupo dos entrevistados, começemos pela narrativa da professora Vanilda. Lembramos que ela tinha 45 anos, estudou de 1969 até 1982, ano em que concluiu o Ensino Médio, em Belo Horizonte e completou 19 anos de magistério quando da realização da entrevista.

Eu via meus colegas comer um ao outro, pedir revisão, brigar, competir, não é? Eu vi essa briga, essa coisa, e escola pra mim era, era outra coisa. Eu ia, ficava ali, aprendia, ia embora, o número não era importante, então, eu não entrava nessa competição, quem tinha mais estrela, quem brilhava. (Profa. Vanilda)

Um devorando o outro, competindo, brigando e revendo resultados? Estas eram algumas das formas ou elementos das interações entre os estudantes. A imagem que a narradora constrói é a de disputa entre atletas por uma medalha de ouro, prata ou bronze. Ou ainda, disputando com alguns dos seus colegas a classificação dos melhores em detrimento de sujeitos piores, fracos, inadequados.

A narrativa é também para dizer que a estudante, que hoje é professora, “sobreviveu” a tudo aquilo, criou estratégias e caminhou por vezes integralmente conduzidas pela dinâmica de um conjunto de práticas sociais e escolares, por vezes de modo mais independente. O sujeito narra o tempo e o espaço rememorado e se coloca como quem não partilhava do que orientava a conduta e posturas destinadas à formação estudantil preparatória para a disputa, fora da escola, entre homens produtivos. Do que foi lembrado, encontramos uma escola em que os sujeitos – desde diretores, docentes, coordenadores, alunos, pais a todo um conjunto de práticas educacionais – estiveram e ainda se encontram assentados sobre o objetivo da disputa

como preparação para um tipo de cidadão que olha principalmente para si como quem deve vencer. E para o outro como aquele que pode e deve ser superado.

Que melodia ouvimos nesta memória? Ou seria mais semelhante a uma memória de um estratagema, dentro das relações educacionais destinadas aos alunos? São memórias que habitam o subterrâneo como também a superfície escolar vivido pelos sujeitos do ato educativo, e que não se apagam facilmente. Podemos explicitá-las nas palavras da professora.

Bosi (2003) em *O tempo vivo da memória* nos auxilia a compreender melhor a constituição e o lugar do evocado no presente: “O papel da consciência é ligar com o fio da memória as apreensões instantâneas do real [...]. No processo de socialização tem lugar a memória-hábito, repetição do mesmo esforço e adestramento cultural” (BOSI, 2003, p. 39). Sobre a formação dessa memória de competição, podemos dizer que ela foi tramada, tecida coletivamente, e é sentida, hoje, com uma carga de dor pela narradora, dor vivenciada em si e percebida nas relações entre os demais colegas de sala de daquela época.

A memória remete a processos formativos vividos em segredo, a experiências consideradas formadoras de alteridade dentro da instituição destinada à educação de homens bons, e é nesta mesma instituição, que, segundo a narrativa, encontramos experiências coletivas, instigadoras de individualidades e egoísmos, indiferenças e disputas entre estudantes.

Lembrar seria também protestar diante do que se viveu e ainda se vive socialmente? Será que as lembranças assumem esse papel de denunciar e questionar valores ainda vivos? Parece-nos que sim, que esta foi a opção da professora ao falar, de maneira tão condensada, sobre quais ideais estruturaram e entreteceram as relações entre discentes, durante alguns anos de sua vida escolar. Assim, por meio desse caminho aberto e indicado pela professora, mostrado por meio de suas lembranças, entendemos o lugar do lembrar – lembrar, aqui, pode ser também para podermos fazer algo distinto no presente. As lembranças que atravessam espaços e tempos, perduram e reivindicam, silenciosamente, ainda em segredo, um lugar ao se pensar e viver o presente.

Continuamos com o professor Franco. Ele tem 45 anos, estudou em uma escola de zona rural, no interior de Minas Gerais, entre os anos de 1965 e 1976. Tem 15 anos de magistério.

O registro da memória traz consigo todo um universo vivido, ou melhor, compartilhado numa dada sociedade. Encontramos, na narrativa do professor Franco, um nível de percepção sobre

seus colegas de rua e de sala de aula, sobre os pais dos alunos, sobre o lugar social da escola e do trabalho, assim como no relato dos demais entrevistados.

Franco estudou durante toda a vida em uma mesma escola, na cidade de Moema, de pequeno porte, no interior de Minas Gerais. Regularmente, ele visita, com sua família, sua terra natal, ainda hoje considerada pequena, e por lá tem parentes. Ele relata:

Só frequentavam a escola aqueles realmente que o pai obrigava a ficar lá, ou que queria, né? Pelo menos estar lá, porque, na maioria dos casos, quando o aluno não queria estudar, ele ia trabalhar na roça. Eu mesmo tive diversos colegas, principalmente homens, porque as mulheres, é... nem tanto, mas os homens, quando tomavam um certo tamanho ali mesmo lá no grupo que... já não queria ir pra escola não, estava, como diz o pai, vagabundando. Aí o pai tirava e levava lá pra roça, trabalhar na roça, né? E muitos, às vezes, não concluíam lá a 4ª série. Outros paravam, ficavam um ano trabalhando na roça. Quando viam que trabalhar na enxada era muito pesado, ir pra roça toda manhã, ali com 8, 9 anos, né? Aí, acabava voltando para escola, aí, depois continuando, e depois ficava lá até na 6ª série e... 7ª e... acabava abandonando também. O abandono era muito grande. (Prof. Franco)

Aqui está um professor lembrando-se da sua vida de menino e jovem estudante, que, como muitos outros meninos e jovens, sofria os reflexos das condições sociais e econômicas que obrigavam muitas famílias a colocar seus filhos no trabalho. No caso das meninas, como nos diz o professor, o destino traçado pela família nem sempre era o trabalho da roça. Já os meninos, que rapidamente deveriam se tornar homens, tinham o trabalho como única experiência possível. A escola, para muitos, mesmo depois de alguns anos de estudo, não garantia condições de sobrevivência, e era o trabalho pesado da roça, do lavrar a terra com a enxada que justificava a opção da família sobre a vida de seus filhos, que deveriam deixar a condição de estudantes.

Hoje, aquele professor se lembra de seu grupo de colegas estudantes relacionando-os com a escola, a família e a condição de sobrevivência, nos diz sobre o trabalho da roça que, provavelmente, também tenha praticado em algum momento de sua vida.

A memória traz consigo lacunas, sabemos disso. Entretanto, interessa-nos saber como a vida fora vivida e como é, hoje, trazida ao presente, partindo do momento de quem lembra.

Franco é professor de uma escola pública na periferia de Belo Horizonte, cidade que, de maneira semelhante às demais capitais brasileiras, apresenta um grande índice de desemprego e de pobreza para grande parte de sua população. Assim, encontra com muitos meninos e meninas que, juntamente com suas famílias, vivem problemas de carência em suas condições de vida, e para os quais o trabalho é um destino, mesmo que precário, para garantir a

sobrevivência. A escola onde trabalha não difere muito da sua escola do passado, onde foi aluno, havendo semelhanças entre as condições sociais de colegas de então e seus colegas de hoje. A lembrança de sua vida aparece entretecida, a partir do presente que o mobiliza a lembrar-se de algumas coisas e não de outras.

Franco lembra-se ainda de outras de suas vivências com seus colegas de escola, quais sejam:

Principalmente revistinha, que, naquela época, tinha muito dessas revistinhas em quadrinhos, livros de faroeste, né? As bibliotecas eram muito pobres, né? Poucos livros, eu não sei... Aqueles poucos livros que tinha lá, não tinha tantos livros quanto hoje, mas, naquela época, em relação aos meus colegas, eu ainda lia um pouco mais.
[...]

Igual eu falei... quando eu... eu penso assim, a maioria dos meus colegas acabaram desistindo, ao longo, por causa das dificuldades. Da miséria do interior que era maior ainda. Porque, aqui, cê... quem já estava na cidade maior, são outras opções.
[...]

Tinha outra visão de mundo e a nossa lá não tinha visão nenhuma. A não ser aquela cidade, com 1.200, naquela época, 1.400 pessoas, poucas ruas, sabe? Aquilo não tinha nem energia elétrica. Não tinha calçamento, não tinha situação de saneamento básico nenhum. Aquilo ali era uma situação que, apesar de tudo, a gente acabou driblando tudo isso e vislumbrando algo maior, não é? Através da educação. (Prof. Franco)

Esses fragmentos são marcados pela presença de fatos sociais e de uma avaliação que parte do presente em direção ao mundo vivido. O professor descreve as condições sociais de sua cidade – considerando a pobreza das famílias na sua grande maioria e de como tal condição penetrava e, de certa forma, determinava a relação entre família, estudantes e a vida escolar.

Temos então um conjunto de lembranças narradas, no qual se sobrepõe a análise social, histórica e econômica sobre a vida em sua cidade. Não há, de maneira explícita, imagens que nos apresentem como se desenvolveram suas relações sociais dentro da escola.

Como é discorrido, os colegas e suas famílias eram pobres, a cidade era pequena, muitos colegas de turma não gostavam da escola e desistiam, eram jovens e o trabalho era a opção e obrigação para garantir a sobrevivência, e, além disso, muitos deles não gostavam de ler. Assim, a lembrança, aos poucos, nos apresenta um quadro de recortes que se ligam por meio de uma memória entrecortada e conectada pelo olhar de um menino que, desde cedo, observava a vida dentro e fora da escola.

Como pensar o entrelaçar das lembranças narradas pelo professor? Temos, em suas lembranças, assertivas das relações familiares em uma cidade do interior de Minas, e novamente podemos dialogar com Bosi,¹⁸ que nos diz:

Este registro alcança uma memória pessoal que, como se buscará mostrar, é também uma memória social, familiar e grupal. Desde sua concepção o trabalho situava-se, portanto, naquela fronteira em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e da sua cultura [...] não dispomos de nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir de modelo, a partir do qual se analisassem distorções e lacunas. Os livros de história que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecimento, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. (BOSI, 1994, p. 37).

As lembranças, então, ocupariam lugar de importância para a perpetuação de cada homem? É por meio da memória de cada um, junto aos seus grupos de pertencimento, e por meio da relação entre esses grupos que encontramos os mecanismos de construção e perpetuação da sociedade. E é por meio dessa trama do si e do social que, no decorrer de anos, se faz um quadro da memória social, e, por que não dizer, um quadro social da memória de professores?

A terceira professora desse grupo geracional é Penha que, atendendo a uma solicitação de nossa pesquisa, escreveu suas memórias. Houve por parte da professora, ao produzir seu próprio texto, uma tentativa em ordenar a vida, apresentando-a e intentando evidenciar uma beleza que diz de si e dos que orbitam e fazem a própria vida de quem narra. Entendemos ser uma estratégia de quem tem a palavra, oral ou escrita, e cuja tarefa é contar-se – dos bordados e adornos que, a cada relação com outros sujeitos, exibem marcas do ator principal da própria história. Então, lembrar e narrar é, para a pesquisa, mostrar e possibilitar a compreensão de como cada sujeito vem, aos poucos, com suas vivências, constituindo-se como sua subjetividade.

Sabemos, também, que as experiências de vida lembradas não assumem uma condição linear e de sentido unívoco dos eventos compartilhados socialmente. Em muitos casos, podemos pensar em uma noção de eventos complexos, difusos, orientados por distintos vetores temporais entrecruzados, entretecidos por outros sujeitos, valores, objetos e espaços. De outra forma, parafraseando Halbwachs, não há um único pêndulo incorporado na vida dos

¹⁸ O trabalho a que se refere Bosi é seu estudo sobre memória de velhos, para o qual entrevistou um grupo com idade comum, superior a setenta anos, habitante de um espaço dominante: a capital paulista. Como a autora diz saliente, “[...] registrar vozes e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós. O trabalho é ponto de contato na constituição de um quadro social da memória.” (Bosi, 1994, p.36)

diferentes grupos sociais; mesmo considerando haver experiências que perduram por entre tempos, espaços e relações sociais, sabemos das variações de percepções entre os homens que se evidenciam em suas narrativas e expressões sociais. Nas palavras de Ecléa Bosi:

Não nos deparemos com uma sucessão coerente de formas, mas com os tropeços da vida corrente. Nossa existência se inscreve no que Luckács chamou “ética dos instantes”, já que a vida é composta de momentos, a maioria dos quais vai se perder no puro nada. Alguns serão remidos pela memória, mas necessário é que esses pontos minúsculos se configurem no depoimento, em fisionomia social e humana para que se salvem da voragem do esquecimento (BOSI, 2003, p. 62).

A professora narra sua vida e, a nosso pedido, escreve, fato que a difere dos demais recordadores – ela é uma profissional da língua portuguesa. Fica clara sua predileção pela leitura e escrita, desde a infância. A escrita das memórias, nesse caso específico, deveu-se a uma inquietação ocorrida durante a pesquisa, em torno das diferenças possíveis entre oralizar a vida e redigi-la. Encontramos um traço forte na escrita dessa profissional da língua portuguesa – a vida assume uma linearidade, ordenada por uma tentativa racionalista, como pelas condições de produção, pois a professora pôde definir o lugar, o tempo e o suporte do texto – um caderno por ela escolhido –, inexistindo, dessa forma, rasuras, trocas e fusões entre as experiências narradas e seus respectivos tempos.

Vejamos alguns trechos da vida narrada em texto escrito, de próprio punho,¹⁹ em letra cursiva:

Em 1973 minha mãe deu aula para mim. Era uma classe multisseriada de 2ª e 3ª série e outro para a 3ª. Meus colegas tinham raiva e quando eu tirava total nas provas diziam que minha mãe me mostrou a prova. Era injusto, já que mamãe nem me dizia a nota antes dos demais. Ver a prova seria absurdo! Nas férias de julho, o dever era completar um diário num caderninho pequeno onde tínhamos que registrar a nossa rotina, os nossos sentimentos e nossas vivências e impressões. Eu adorei fazer, mas para a maioria da classe foi uma tortura!

[...]

O castigo que ela dava era copiar o hino nacional. Um castigo menos duro do que as varadas de minha mãe. Eu nunca fui castigada nem por uma nem por outra.

Na escola, eu adorava as aulas da professora D. Marilac que tem a letra mais linda que eu já vi. Eu achava ótimo a turma com 40 alunos todos da 4ª série A, ou seja, uma seleção dos melhores e eu estava entre eles. Não havia essa preocupação com auto-estima. Era bom aluno, turma A. era fora da faixa etária ou aluno “mediano”

¹⁹ Robert Burgess diz sobre os tipos de documentos que passam a existir em pesquisas qualitativas: relatos, cartas, diários, notas, memorandos, apontamentos de reuniões, tomadas de decisão e registros oficiais. O autor afirma ainda serem comuns tais documentos não estarem organizados ou arquivados, à espera do pesquisador, sendo os mesmos solicitados aos sujeitos da pesquisa, considerando sua pertinência em relação ao objeto de investigação. Documentos relativos à história de vida como o são as autobiografias, são obtidos solicitando à pessoa que redija suas experiências (BURGESS, 2001, p. 135-139).

Turma B. Isso porque aluno “fraco” não chegava à 4ª série. Desistia antes, depois de várias bombas.

[...]

No ano seguinte, a escola passou por reforma e as turmas foram espalhadas por prédios da cidade: casarões antigos, o antigo cinema, o salão do clube. Minha turma estudava na copa da casa de um ex-prefeito. A 7ª série estudava na sala e a quinta-série estudava num dos quartos. Havia 1 só banheiro. Foi um ano muito louco: apertávamo-nos em carteiras duplas, na fila do filtro de barro, na fila do banheiro muito sujo. Lembro-me que uma professora de Português saiu de nossa turma 10 minutos antes da aula acabar porque ia dar aula num outro prédio e meus colegas fizeram bagunça batendo as carteiras e os pés no chão. O castigo que receberam foi escrever 500 vezes: não devo desobedecer minha professora. Um colega, o Geraldinho, foi escrevendo palavra por palavra e não percebeu que mudou a frase: não devo obedecer minha professora. Coitado! Sofreu horrores: teve que copiar mais 500 vezes.

Na oitava série eu fiz amizade com os rapazes. Eles eram mais velhos do que eu e me encaravam como uma mascote, eu acho [...].

[...] ainda adquirido corpo de moça. Aos 14 anos pesava 32 kg. Pode-se imaginar o sofrimento que isso me causava. Para compensar, eu estudava muito e era sempre a 1ª da classe, o que atraía amigos para os trabalhos em grupo. Não ficava isolada! A formatura foi um acontecimento e tanto! Aconteceu na igreja e nossa turma foi a última a se formar pelo Ginásio São Sebastião. Havia chegado e meus irmãos mais novos não precisaram pagar o ensino fundamental. (Profa. Penha)

Entre vários outros elementos contidos nesta escrita da professora, nele a estudante assumia corpo de moça. Uma lembrança feminina nele está, relacionada a outras meninas e moças como também aos corpos dos meninos e moços. O grupo certamente não a inquiria sobre seu peso, entretanto, sua idade fora superada por suas qualidades de responsabilidade, dedicação e inteligência. Como ela mesma nos diz, não ficava sozinha. Há uma beleza em mostrar-se crescendo em idade e corporeamente, que vem primeiro em sua apresentação narrativa, segue-se ao que já fora evidenciado sobre sua precoce responsabilidade com os estudos, e também sua notória inteligência. Narrar-se é trazer os outros, sobretudo para dizer de si. A escrita das memórias assume, aqui, o estilo de um como num autor-retrato, em que traços, cores e texturas se apresentam em veracidades inquestionáveis. A pintura de si, pela escrita, constrói-se pelas palavras escolhidas, por seus ordenamentos de valores, sequência e fatos selecionados, que não se deslocam da construção social em torno do que se espera ser uma boa aluna.

A escrita ainda permitiu que a narradora se utilizasse do recurso de anexar parte do cotidiano escolar em uma seção, por ela mesma nominada de “Adendos”, em que conta, em uma lista, os fazeres dos estudantes: brincadeiras, rituais, usos de espaços. E os lanches, tão bem vindos! Neles estão seus feitos com seus colegas, a convivência e sociabilidade entre eles, meninos e meninas alunos da escola. Vejamos:

Brincadeiras no Recreio:

- Brasil contra Alemanha = uma espécie de barra-manteiga
- Quebrar coquinho no coqueiro próximo da escola.
- Subir nas árvores e fingir que viajávamos de carro balançando os galhos e imitando o barulho de automóveis.
- Pega-pega
- Pular barranco (literalmente) apostávamos quem pulava sem cair dentro de um bueiro de enxurrada.
- Apresentação musical no alto do barranco. Cantávamos cada música! Eu me lembro de: Evaldo Braga, Roberto e Erasmo Carlos, Reginaldo Rossi, Fernando Mendes. Show do Brega Nacional.
- A Locomotiva deu apito dentro do meu coração: uma espécie de quadrilha junina.
- Passar anel
- D. Ratinho está aí?
- A linda rosa juvenil (eu adorava ser a rosa)

Lanches do recreio:

- Farofa (comíamos com uma folha de uma planta local)
- Mexidão
- Biscoito
- Bolo
- Bolinho de fubá ou de chuva

Só os alunos da caixa escolar podiam merendar: leite em pó, sopa de arroz, de fubá ou macarrão (enriquecida com legumes doados pelos pais)

Adendos:

O banheiro era no mato para os meninos e uma fossa seca para as meninas.

Havia uma pedrinha lisa e diferente para que o aluno pegasse para usar o mato ou o banheiro. Se ela não estivesse especificamente no local combinado, o aluno não poderia ir ao mato para não haver “encontros” indesejados.

Para lavar as mãos havia uma bacia que a cantineira Valda ia enchendo com uma vasilha. A água era buscada em baldes na vizinha, já que a Escola não tinha água. Foi furada uma cisterna, mas ela secava em algumas épocas.

Fazíamos excursões em fila para observar plantas para saraus e piqueniques embaixo de árvores ou locais aprazíveis. Me lembro da excursão da primavera no dia 21 de setembro: íamos em fila (cantando “Alecrim dourado...”, “Primavera vai chegar...”) até o local onde havia a árvore escolhida para ser homenageada com músicas e poemas. Amávamos isso!!! (Profa. Penha)

Neste registro minucioso estão lembranças narradas e apresentadas em ordem, numa listagem de si, dizendo sobre por onde andou, com quem, o que fazia com seus colegas, que relações espaciais e temporais aos poucos foram sendo desenvolvidas, pertencendo à vida e fazendo parte da mesma, formando a estudante individual e coletivamente.

Deixando a narrativa de Penha busquemos a do professor Reinold, que ao conceder-nos duas entrevistas, apresentou dimensões e acontecimentos escolares constitutivos de sua identidade – menino, negro, pobre, descalço, estudioso, bom aluno. E ainda se lembrou da troca de turmas distintas, das identidades sociais, do sentimento da discriminação na pele – que compõem um desenho de si. Enxergamos aí um desenho. Seria essa a intenção do narrador?

Um conjunto de imagens feitas de valores, dissabores, indignação, entre outros fios, que, aos poucos, dão forma a um quadro ainda vivo na memória do professor e que vai sendo narrado.

O mundo a que a narrativa se remete está associado ao próprio corpo, está na pele, na condição social de família, sendo eles inscritos e produzidos pelos processos sociais e históricos da sociedade brasileira. O experienciado e narrado tem um chão e assenta-se num liame com as relações sociais construídas e vividas fora da escola. Trazer o social é uma maneira de dar à narrativa seu estatuto pleno, o pano de fundo, o cenário deste dizer de si.

Eu, o menino que, apesar de negro, pobre, descalço etc. era um menino estudioso. Que se dava bem nas provas. Essa é outra lembrança. Que, na verdade, era muito bom para mim, porque eu saí da turma A e fui para a turma B, que era mais parecida comigo do que essa turma A, que era... uma coisa ruim da escola, sempre foi. Até a 7ª série, você ficar em uma turma que é muito diferente e que você sente na pele aquela discriminação. [...] Eu era o pobre, feio, negro, cabelo ruim, descalço e tal. E aquilo ali, eu fiquei com uma revolta. E claro, para me defender, eu usei a força que eu tinha, que era a força física. Tinha um irmão da professora na sala e eu fiquei ali na frente, com aquele olhar mortífero pros colegas, eles já sabiam que eu batia muito. Que era minha defesa. Era uma delas, era bater neles, se eles enchessem a paciência, se eles me discriminassem... quando a discriminação é mais explícita, né? E aí, fiquei olhando no final da aula, eu lembro, os coleguinhas foram atrás de mim para justificarem, falaram que não olharam para mim, que eles não ficaram olhando para mim, já prevendo que, provavelmente, ia vir uma surra. E aí eu resolvi pegar o irmão da professora... um menininho mais raquítico, o tal Adriano Lamounier. Aí, bati nele uns três dias direto, que foi a forma de me vingar dessa professora, que eu achei que foi uma tremenda sacanagem. (Prof. Reinold)

Mais uma vez a narrativa parte de si e envereda por mais uma história que marcou o estudante, ocupando lugar em sua memória. São apresentados os elementos que promoveram o castigo em sala: dois alunos, aplicados e exímios desenhistas, que deixaram de fazer uma atividade, fato que resulta em punição impetrada pela professora, mas apenas sobre Reinold. O menino aluno vê e sente a impunidade em relação ao colega de sala que, como o próprio narrador caracteriza, pertencia à classe média da cidade, era branco, não era pobre e, assim, não caberia o mesmo procedimento. É uma narração que nos conduz ao convencimento de que a professora estava errada diante do ocorrido e também justifica sua ira e atitude em vingar-se da mesma, produzindo uma agressão ao irmão da professora.

As lembranças, mesmo que apresentem algumas lacunas e não tenha maiores detalhes, não são destituídas de veracidade: “O que disse a professora? O irmão da professora não reagiu diante do menino pobre, negro e sujo?” A narrativa repete e enfatiza a condição de aluno negro e discriminado, as experiências que marcam, de maneira indelével, por meio do preconceito, o vivido socialmente dentro da escola (e fora dela, por suposto). Narrar, nessa

situação, é falar para questionar um presente que ainda tem vivas tais marcas, seja no corpo do adulto recordador – que recorda a dor, num jogo que se pode dizer real, de palavras –, na história escola, porque presente na sociedade brasileira.

No grupo de discentes, experiências internas. Frente a esse grupo, a professora podia, à sua vontade, produzir constrangimentos públicos. Com sua autoridade em ocasiões como a descrita, construiu, na sala de aula, situação vexatória para um aluno, diante dos olhos dos demais estudantes daquela mesma sala de aula. O relato mostra, ainda, que códigos e punições os estudantes criaram e a que estavam sujeitos.

O passado buscado pelo narrador pretende pontuar algo para o presente de quem narra? Como sabemos, quem conta sua história, ou parte dela, não a conta para um gravador. O entrevistado a relata, narra, para quem o escuta no tempo presente, para um interlocutor que não esteve lá, no pretérito, mas que aqui está, no tempo de agora. Salvamos o presente no passado, como nos sugere Benjamim.

Diante da narrativa do professor, indagamos sobre o que o mesmo deseja. Walter Benjamim (1994) nos fala da força das narrativas na composição e no fortalecimento do presente dos grupos que constroem seus tempos organizam-se para fazerem-se perenes socialmente. Assim, a narrativa docente apresenta aos sujeitos dos tempos do presente suas lembranças, constituídas pela convivência e vivências dos sujeitos da escola, envolvendo as interações e convivência entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre estes e as famílias dos meninos e meninas, alunos. Desse modo, a memória institucional é colocada em questão por meio de uma narrativa que reivindica outras histórias. Afinal, como Benjamim faz notar, o historiador materialista não pretende dar uma descrição do passado “tal como ele ocorreu de fato”, pretende fazer emergir as esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente (BENJAMIM, 1994, p. 58).

A lembrança que constitui a narrativa do professor Laerte mostra-nos uma dupla face – individual e social –, uma entretecida na outra, uma trama que nos dá elementos para ler e compreender que experiências o estudante viveu e por meio das quais lhe fora apresentada a sociedade na qual o mesmo participava. O professor lembra, a partir do presente, e vai, aos poucos, dando-nos a conhecer sua indignação diante da segregação e dos valores sociais que marcavam as relações sociais dentro da escola.

Mas, como o professor relata suas lembranças?

[...] aí eu cheguei nesse colégio pra estudar na 5ª série e, antes, era, era assim, era a 5ª série A, era a melhor, a mais ou menos, depois... e tinha uma lá, uma lá que era só de menino repetente. Oh, até pra passar na porta da sala desses meninos repetentes eles cortavam volta, você acredita nisso? Até pra passar na porta, eles cortavam volta. Era uma discriminação TERRÍVEL com os repetentes. Sempre tratava assim “Os repetentes”, e, tipo, falava assim, em sala D e E, “Nossa Senhora! sai fora que é só menino repetente”. Era como se os caras fossem criminosos. Entendeu? “Se você chegar perto desses camaradas, você vai pegar doença.” (Prof. Laerte)

A vida lembrada mostra uma sociedade que educou, desde cedo, meninos e meninas para discriminar, seja por valores escolares de desempenho e mérito, seja por valores externos, os que são julgados como pessoas perigosas, violentas ou transmissoras de doenças. A cada grupo que se formava, considerando os valores pelo professor lembrados, instituíam-se condições e normas que orientavam também as relações entre discentes.

O professor Laerte nos fala de uma sociedade que ele conheceu e passou a integrar, por vários anos, por meio das relações sociais que vigoravam dentro da escola. A narrativa não deixa pistas se ele também se distanciou, discriminou os considerados “perigosos ou doentes”, entretanto, fica patente uma memória que denuncia uma escola que discriminava seus estudantes. Podemos concluir haver uma memória docente permeada de relações discriminatórias? Essa lembrança narrada aparece, de maneira semelhante, em outros sujeitos da pesquisa, e corrobora a assertiva da constituição de uma memória docente carregada, até o presente, de elementos de discriminação, percebidos e compartilhados pelos grupos de estudantes durante a vida escolar.

As situações descritas nos mostram como estudantes foram conduzidos, dentro da escola onde o professor Laerte foi estudante, mostram como uma prática estava assentada na instituição de instrução social. O grupo de estudantes em questão esteve subordinado às normas escolares, em órbita normativa, seguindo caminhos e destinos marcados pelos docentes. São caminhos lembrados, em que o caminhante nos mostra que carga e que peso esteve sobre seu corpo – a discriminação de raças e classe social, sustentada e disfarçada por meio de mensurações de apreensão de conteúdos. Uma experiência escolar é constituída enquanto memória e marca pela dor e violência um sujeito, que, como sabemos, traz nessa memória individual a memória de um grupo, que não é senão também memória social.

Por outro lado, sabemos que as normas escolares não impedem que relações outras se instituem por meio do que é fugidio. Transgressões, rebeldias, ações instituintes dos discentes podem surgir, para além das regulações, das marcações espaciais e temporais, das hierarquizações – turmas melhores, turmas piores, alunos bons e maus. Ainda que os próprios meninos e meninas incorporem esses sistemas de classificação e as discriminações, outras práticas e interações podem surgir entre eles, entre elas, a amizade, o companheirismo, lembrado por Laerte neste relato:

Passar da 8ª pro 1º sem os meus colegas, que significavam muito pra mim, porque tinha alguns colegas meus da 8ª série que, é... que era desde o pré-primário. Isso foi como se tivesse arrancado um pedaço de mim. Então cheguei pra estudar na segunda, eram cinco colegas: o Toninho, o Rubens, o Giovane e o Antônio de Pádua, eram cinco colegas. Aí, o primeiro dia de aula, meu [...] Mas que depressão, aquele trem mais ruim, eu voltei pra casa chorando, cara. Assim, aquela tristeza, putz grila, como as pessoas fazem falta na vida da gente [...]. Falei: “Gente do céu!”

[...]

A noite era os que trabalhavam, os mais pobres e tal, tinha que lidar com a vida, né? Os que tinham mais tempo, o pai tratava e fazia tudo, então esses estudavam de manhã. E esses alunos, esses colegas meus, que estavam, eles não precisavam estudar à noite. Um belo dia, eu estou lá, assistindo aula, né? Assistindo a aula e de repente chegaram os cinco. Nossa bicho, aí eu [...] Foi a mesma coisa d’eu ter ganhado na loteria, na hora que eu vi os cinco chegando! “Ah, não. Nós não aguentamos ficar sem você não, voltamos!” Oh, aí voltaram os cinco, cara, para a noite. Aí nós estudamos até o 3º. Noh, mas que delícia, bom demais! (Prof. Laerte)

A lembrança traz o grupo, seus integrantes, os afetos construídos ao longo de anos escolares, os percalços do caminho e, numa mesma situação, aparecem as questões sociais, perpassando e influenciando as relações espaço-temporais do grupo de estudantes. A memória narrada nos aproxima das experiências de que o narrador não se esquece. O experienciado e o companheirismo entre aqueles meninos alunos, colegas de escola, que foram construindo relações de amizade, a despeito das pautas e normas escolares, sobrepostas ao determinado pela escola.

Lembrar de si passa, então, pelas relações com seus amigos, pelos encontros, desencontros e reencontros, por situações dolorosas, mutiladoras. Do mesmo modo, lembrar de si pode também revelar e valorar relações e situações de felicidade, como na convivência entre amigos. E, apesar das condições sociais – que em muitos casos determinam, ou melhor, forçam os sujeitos a se distanciarem de seus valores e afetos entre si, esses são possíveis nos territórios da escola, entre os seus sujeitos, neste recordação de Laerte, entre aqueles jovens, seus colegas por vários anos.

As lembranças têm uma melodia discente como no relato que Laerte continua trazendo à entrevista:

Eu toquei uma vez num tal de Programa que a escola tinha, Programação [...] Programa Sócio-Cultural de Escola Renovável. Era um programa do Estado, era um projeto que tinha em todas as escolas. Então, eu fiz essa apresentação, eu lembro que, uma vez, eu classifiquei e o prêmio era uma camiseta. É. Depois, teve de novo, em 1982, eu estava na 8ª série, aí, ganhei de novo, fiquei em terceiro. Aí, assim que os meninos foram, os próprios colegas da gente foram vendo que a gente tinha talento, entende?

[...]

Cinco ou seis... Às vezes, a gente separava, né? Porque, às vezes, era grupo de cinco pessoas. Às vezes, separava e a gente tinha que juntar com outros meninos, mas era muito legal. Todo mundo queria ficar comigo porque eu escrevia bem nos cartazes. É, falar, eu nunca falava legal, cara, era difícil pra caramba, mas eu não conseguia falar era de jeito nenhum, em público, falar era difícil demais. Eu lembro que, no trabalho de Ciências, eu decorei uma página inteirinha pra falar, aí, na hora lá, me deu um branco. Aí, o Zé Geraldo, um colega meu... Ele estava com o livro assim, aí, ele leu só a primeira palavra. Aí foi igual enxurrada, papapapaapapapapa, acabei. E não tinha... Engraçado, é a mesma coisa de você num... não significava nada, não entendia nada de gás carbônico, eu lembro direitinho que era de gás carbônico.

[...]

Não. Era, era a mesma escola, a mesma escola. Aí, depois que esses colegas foram, aí deu um ar diferente pra mim dentro da escola, a presença deles. A gente continua a fazer trabalho juntos...

[...]

Tinha uns camaradas que não estavam a fim de estudar e estudavam à noite, filhinho de papai, sabe? Oh, não deixavam ninguém assistir aula, cara. Eles faziam o que queriam com essa tal de Marlene, que era professora de Matemática. Terrível a minha 3ª série, meu 3º ano... Por causa desses camaradas, um tal de Ceiba, um tal de Plauto, isso tudo eu falo em sala de aula. Ceiba, Plauto, tinha um tal de Carlos, um tal de... esqueci o nome do outro, mas era tudo assim, neguinho que ia pra escola só pra fazer zorra, entendeu? Não estavam a fim de assistir aula, já tinham tomado um monte de bomba. Ia lá só pra encher o saco, então, a gente... Não deixavam a gente assistir aula, é. É, tomavam conta da professora, e a professora lá no meio daquela bagunça. (Prof. Laerte)

Essas recordações de Laerte são também muito ricas e agregam importantes elementos no plano do que se passava em sua convivência com seus colegas de escola. Destaca-se, entre aspectos contemplados por ele: os sub-grupos que vão se formando entre os estudantes, “filhinho de papai” a que ele se refere; o reconhecimento que ele, Laerte, vai obtendo junto a seus colegas, pelo seu talento para a escrita dos cartazes; a ajuda do colega na apresentação do trabalho de ciências. Qual seja, os adolescentes e jovens vão se relacionando de diversas maneiras na escola, vai se aproximando por suas afinidades, para a realização de determinadas tarefas exigidas por seus professores, seja por laços de amizade e afeto, tanto quanto por repulsas que independem até mesmo das situações didático-pedagógicas de sala de aula. Nesses processos vão constituindo seus pertencimentos, identidades, agrupando-se entre

outros desdobramentos das interações entre os adolescentes e jovens alunos em sua convivência no dia a dia da escola.

Seguindo com a professora Helena, são reiterados em sua evocação, elementos que evidenciam a presença das desigualdades de classes no tratamento dispensado pela escola aos estudantes e suas famílias. Ela nos conta:

Aí, foi passando o tempo assim, mas antes de chegar no meio do ano, eles me chamaram e chamaram minha mãe também na escola, que queriam me passar pra sala A, que eu era aluna de sala A, só que a sala A era de alunas mais ricas e mais bonitas, tinha isso também, não era só de inteligente, não. A sala A era tudo aquelas meninas bonitinhas, patricinhas mesmo, e a B já era um pessoal mais simples. Aí conversou com minha mãe, comigo e tal, minha mãe conversou comigo, ainda bem que ela não decidiu por ela, porque deixou eu também pensar. E aquela A, era a..., a que era professora de lá parecia ser uma mulher muito chata, minha prima era de lá, minha prima não sabia quase nada, nem saber escrever e ler direito, e ficava na A. Aí eu falei assim: “Ah, não! Eu não vou prá lá, não! Porque aqui eu sou melhor, lá, como é A, deve ter um tanto boa também, lá eu vou conseguir ser melhor do que elas? Então, é melhor você ser a primeira da B, do que o normal da A!”. Eu pensei assim, né?! [risos] (Profa. Helena)

A sociedade se reproduz na organização escolar, nas suas hierarquias, nas normas definidas e a serem cumpridas pelos sujeitos que a ocupam. De maneira explícita, as desigualdades sociais nela estão refletidas e vão sendo experienciadas pelos alunos e suas famílias. A instituição escola está em conexão direta com as práticas sociais.

Não há, na narrativa, nenhum tipo de inquietação ao tratar da referida separação entre alunos, considerando critérios estéticos, cognitivos e de classe social – fica a impressão de que a família também não se interpôs a tal condição, para que a aluna fosse enturmada com seus “pares” sociais. A evocação apresenta a dinâmica escolar de aceitação e encaminhamento dos discentes a suas turmas, num processo de construção de grupos hierarquizados no interior da escola. As relações sociais são transportadas para dentro da escola, constituindo-se grupos dentro do grupo “mais” geral de alunos e alunas, agrupamentos mais valorizados ou menos, qual seja, classificados, rotulados nas turmas A, B, C, por exemplo.

O tecido da memória traduz o tecido social, dentro e fora da escola, e sabemos que não poderia ser diferente, considerando-se que tanto a instituição, a aluna, sua família e a direção da escola estão juntas, imbricadas na vida social, nos contextos macro e micro societários. Há, no fragmento narrado, a presença da prática escolar em selecionar os estudantes por critérios

como níveis de desenvolvimento cognitivo e classe social, fato que a memória não deixou de reter e compor como parte da história e formação do próprio sujeito que narra, bem como dos demais colegas de sua classe escolar. Ainda encontramos, nesse fragmento, algo que se constitui como acontecimento rico na formação e subjetividade da narradora – ela mesma deu rumo à sua vida, ao seu destino dentro das tramas da instituição. Escolheu ir para a turma B, onde, imaginava que seria mais bem tratada e teria um lugar mais valorizado dentro do grupo de estudantes que mais se ajustavam e que compartilhavam um mundo semelhante ao seu, dentro e fora da escola.

A estudante traz ao presente suas histórias vividas individual e coletivamente, com seu grupo de colegas. Observa-se, ainda, que as idades dos componentes são elencadas para que a narradora fale de si, da estudante que foi. Na maior parte do tempo, uma aluna dedicada, não se envolvendo em conflitos durante os seus percursos escolares, mantendo seu bom rendimento, isto é, Helena conclui dizendo ter sido boa aluna e que nunca deu trabalho para a escola em todo o seu percurso estudantil.

Optei pelo magistério, estudei à noite, eu tinha 14 anos e fui para o segundo grau à noite. Aí o pessoal da sala me achava assim, a menininha da sala, porque a maioria já tinha 17, 18. Tinha quem já tinha tomado bomba, e eu não tinha nem 15 anos, gente... Eu lembro que, no dia que eu fiz 15 anos, os colegas lá cantaram parabéns, fizeram gracinha e não sei o quê. E eu tinha 14 anos e assim, responsável, porque eu sempre fui responsável com a escola, nunca fui de dar trabalho e nem nada disso não. Depois, eu comecei a cair no rendimento, mas, assim, de dar trabalho pra professor, nunca fui. (Profa. Helena)

A narrativa começa partindo de si e, aos poucos, passa a anunciar o universo vivido e suas relações: com 14 anos, estudante do turno da noite, cursando magistério, integrante de um grupo de sujeitos mais velhos que a acolheu, como em sua festa de aniversário. São acontecimentos trazidos ao presente com o intuito de valorar sua própria história. A narradora, hoje, professora, se apresenta como precocemente madura, mesmo quando reconhece um momento de baixo rendimento escolar.

A narrativa nos leva ao encontro de uma menina tímida, isolada na sala de aula, entretanto, não menos inteirada acerca das relações sociais internas à sala de aula. Tímida, porém observadora, e, por que não dizer, atenta à dinâmica das atividades desenvolvidas e apresentadas como tarefas aos grupos de estudantes. Fica claro, na memória trazida à tona, que uma estudante tímida, já nos primeiros anos escolares, compreendia o que se passava

consigo e com os demais colegas. Uma menina estudante que já julgava as interações e sociabilidade escolar.

Bosi (1994) nos ajuda a entender as lembranças de mudanças vividas pelos narradores, no caso de Helena, em sua vida discente – de aluna tímida a estudante exemplar, de sua queda no rendimento e da integração em um grupo de alunas. As mudanças ocuparam lugar nas experiências contadas, são, a cada tempo presente do narrador, colocadas em um lugar diante do presente de quem narra. Considerando que algo do sujeito perdura, ao longo dos anos, podemos entender que uma narrativa traz, a partir do presente, algo que é como um desenho de si, carregado de elementos sociais, culturais e de afetividades.

A força da evocação pode depender do grau de interação que envolve: eventos de repercussão restrita diferem, em sua memorização, dos que foram revividos por um grupo anos a fio. Mas, uns e outros sofrem de um processo de desfiguração, pois a memória grupal é feita de memórias individuais. Conhecemos a tendência da mente de remodelar toda experiência em categorias nítidas, cheias de sentido e úteis para modificá-la: experiências, hábitos, afetos, convenções vão trabalhar a matéria da memória. Um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, integrando suas experiências nos esquemas pelos quais a pessoa norteia sua vida. O empenho do indivíduo em dar um sentido à sua biografia penetra as lembranças com um desejo de explicação (BOSI, 1994, p. 19).

Concordamos com a tese de que há incompletudes em memórias narradas e, no caso em questão, pouco se revela das estratégias usadas pela estudante precoce, ao construir e sustentar as relações com sujeitos de um grupo já integrado e de maior idade que a sua; não é o que a narradora escolhe ao dizer-nos acerca de si. Há, evidentemente, incorreções e fatos submersos na história contada sobre como se constituem os grupos estudantis e, em especial, no caso apresentado. Por que a estudante integrara tal grupo e não outro? O que havia de liame dentro desse grupo? O que os unia? Fatores de integração são importantes para se entender como se formam e perduram os grupos, o que não é desconhecido por parte de pesquisas em Antropologia e Ciências Sociais, entretanto, esse não é nosso objeto de pesquisa a ponto de nos alongarmos nesta discussão.

Investigamos memórias de professores sobre suas experiências escolares e interessa-nos saber, por meio destas, que tramas e tessituras podem construir certa especificidade de um quadro social de memórias presentes e atuantes no trabalho docente. A memória é trabalhada por meio de um conjunto de dimensões da vida humana: experiências, hábitos, afetos e condições sociais as mais diversas, que vão funcionar como agentes transformadores e sustentadores das narrativas.

As memórias que tem a professora sobre si e, sobretudo, das relações vividas por ela e por seus colegas sofrem, inevitavelmente, alguma mudança, e constituem-se, também, perdurando ou alterando parcialmente tempos, espaços, afetos. As mudanças são narradas, e, mesmo não havendo muitos detalhes sobre os agentes causadores das mesmas, sabemos que, de tempos em tempos, constroem-se alterações nas relações coletivas e individuais de cada ser, que, aos poucos, torna-se sujeito. A estudante deixa a condição de tímida e passa a atuar em grupo, como a mesma diz:

Até a 5ª série, eu era assim, não tinha muita afinidade com a turma não, mas porque eu era muito tímida, e eu era muito imperceptível, ficava muito na minha, quietinha, assim. Então, quando tinha trabalho em grupo, assim, às vezes, eu tinha um pouco de dificuldade. Na 7ª e na 8ª que isso mudou um pouco, por aí. Eu tive um grupo fixo, era bom, não precisava preocupar em entrar em grupo nenhum, e o nosso grupo era sempre bom, era esse grupo que sempre se encontrava à tarde, pra jogar bola depois, sabe? Aí a gente fazia quase todos os trabalhos juntos, legal, e é bom que nosso grupo era de quatro meninas. Então, quando era em dupla, também já estava resolvido, era de duas em duas, tipo grupo de freiras. Assim, geralmente era em dupla ou pares. (Profa. Helena)

Passando ao terceiro grupo geracional, busquemos o relato de Jairo que também nos fala de sua timidez:

[...] que sou hoje. Acho que é raro você ver um aluno com o meu perfil. Eu era aquele aluno que sentava, não falava um A, e o tempo todo ali prestando atenção. Eu nunca me achei um aluno brilhante, nunca fui. (Prof. Jairo)

Ficar calado, prestando atenção, não dizer um A – assim se apresenta o professor Jairo, quando se lembra dele mesmo como aluno. E mais, afirma nunca ter sido um aluno brilhante. Que narrativa desdobra-se desta primeira e forte apresentação? Lembrar de si assim, e considerar-se, ainda, um caso raro, nos convida a entender que temos um sujeito que pouco se envolveu com os demais colegas de sala, mas como sua memória se formou, aparentemente, diante desse primeiro fragmento, por que o narrador não se constituiu como pertencente a um grupo de estudantes? Os homens, que pouco participaram de grupos, construíram quais experiências a serem lembradas?

No geral, a narrativa de Jairo trouxe e apresentou-nos poucos acontecimentos marcantes, como já é anunciado neste primeiro fragmento. Temos um sujeito que ficou muito quieto, parado em sala, respeitoso frente às normas escolares e ao papel ordenado aos alunos.

Passando ao menino estudante Lucas ele não se refere a castigos, entretanto, narra uma experiência de desconforto diante da previsão expressa por um de seus professores sobre seu futuro, tratando-a como uma situação vivida, cotidianamente, em que se predizia sucesso ou fracasso ao grupo de alunos ou, ainda, a um único sujeito. Sua narrativa nos conduz por caminhos estudantis, por suas relações grupais, sua jovialidade e por laços de amizade e de formação de identidades.

Os caminhos estudantis narrados por Lucas são diversos. Neles há brigas, bagunças, jogos e comemorações, dentro e fora da sala de aula, nas quadras de esporte e na porta da escola. Um conjunto de sentimentos relaciona-se a cada experiência vivida, estando o narrador integrado ou não a um grupo de estudantes.

O lembrado vem carregado de um peso que perdura junto da vida, e o corpo é por onde se iniciam e se assentam as lembranças. O que marcou muito se amarra e se narra por meio do lembrado, e, desnuda-se o ato que amarra uma experiência de maneira indelével a um sujeito. Lembrar, escolher o que dizer, dizer e tramar, a partir do presente, usando raízes, trajetórias, encontros, afetos, desafetos, conflitos, valores, entre outras dimensões, para a urdidura de um bordado de si, por ações individuais e coletivas. A lembrança mostra que caminhos foram sendo seguidos, conduzidos, empurrados, e, sobretudo, mostra por onde se constituiu a subjetividade de quem conta suas histórias que, ao fim, compõem e fazem parte dos processos de compreensão sobre como se vive socialmente.

Agora, marcou muito na minha vida na escola a agressão física, eu lembro que na 5ª série tinha uns alunos que davam umas porradas em mim, eu não podia fazer nada, eu tomava umas pancadas básicas dentro da escola.

[...]

Na 7ª série fui pra uma escola que chama-se Instituto dos Metalúrgicos, que eu estava no Atlético, escolinha, e eu tinha que treinar à tarde e a escola estadual era à tarde. Aí, eu fui pro Instituto dos Metalúrgicos. Aí, ali, eu aprendi a vagabundar, que eu conheci uns caras que não faziam coisa nenhuma.

[...]

E eu era da turma que não fazia nada, mas com ele eu fazia. Eu lembro que eu tinha que fazer para passar para a galera lá atrás. Eu era o transporte de informação, eu tinha que me virar, senão tomava uns tapas nas orelhas também. Eles chegavam perto de mim: “E aí, como é que é? Estudou?” “Estudei!”

[...]

Relação comum, normal, sem amizade. Esses da 7ª e 8ª, cheguei a fazer amizades com eles, amizade mesmo da bagunça, fora da escola. Amizade mesmo. Dos anteriores não teve nenhum assim, amizade, aquela coisa de ter um vínculo, aquela relação mais distante mesmo. O da bagunça ficou. Ai, ai, é até engraçado! Você vai lembrando da época, aquela zoação, era muito engraçado. E o dia que o cara, um dos bagunceiro fazia geleia, aí, ele levou geleia. E aí ele levou a geleia, não tínhamos colher, pegamos a régua dentro da mochila da menina, partimos em quatro pedaços, comemos a geleia e devolvemos a régua para menina, do jeito que a régua estava. Mas era a maior palhaçada. Engraçado quando vai passando o tempo, aí, você vê

que, nessa época é que você era feliz. Brincadeira e zoação é muito engraçado, a gente morria de rir, era engraçado demais, você morria de rir. Eu lembro que tinha o Genivaldo. No 1º ano tinha um cara que chamava Genivaldo, como o Genivaldo Lacerda. Genivaldo tinha que apresentar um trabalho do livro da Helena, professora brava pra caramba. E nós falamos pro Genivaldo ler o livro e falar tudo, e era o único que falava, do grupo inteiro. Aí, a professora falou “Vou mudar esse negócio hoje. Ao invés do Genivaldo falar, vou pôr os outros para falar” “Ó professora, nós não lemos o livro não.” (Prof. Lucas)

O conjunto de experiências que compõe a narrativa do professor Lucas, quando se trata das relações com outros estudantes, mesmo tendo vivido situações de agressão física, “tomado umas porradas”, como nos é dito, não vem acompanhado de expressões como “medo”, “terror”, que fazem parte de suas relações com suas professoras. A docência, quando é narrada também pelos outros sujeitos da pesquisa, é acompanhada de medos, indignações, castigos, o que não foi encontrado quando suas narrativas trazem suas relações com seus colegas de escola. Mas, por que tal diferença? Haveria alguma omissão sobre medos e indignações vividos quando relacionados ao grupo de discentes que esses sujeitos tenham integrado? O que nos diz essa marca comum nas narrativas? Hoje, docentes lembram-se de seus tempos de estudantes e apresentam, em muitos casos narrados, críticas fortes, severas aos docentes que tiveram, seja pelas aulas não dadas, seja pelas perseguições e preconceitos sofridos. Este seria um jeito de lembrar, buscando dizer que não são iguais aos seus antigos professores?

O quarto grupo de entrevistados compõe-se de duas narradoras, no entanto, exploraremos somente a narrativa da professora Lídia. A segunda entrevistada, a professora Gisa narrou, sobretudo suas relações com antigos professores, deixando de nos contar sobre como eram as relações sociais entre meninos, meninas e jovens de sua escola.

Narrar entreolhares ajuda-nos a pensar que olhos nos olhos tudo vêem? Olho no olho para ver a verdade? A narrativa nos diz que, por trás dos olhares e dos encontros entre olhos, muitas tramas são experimentadas, sentidas de todas as formas, porém, da mesma maneira. O fugidio está presente no vigiar o outro pelos olhos, pelos sentidos e valores que conduzem o olhar.

A professora nos diz sobre suas experiências e as dos demais colegas de sala, diante de sua antiga mestra²⁰. Ela descreve:

²⁰ ²⁰ Observa-se que este fragmento da narrativa da professora Mônica já foi apresentado e comentado anteriormente, assim como ocorreu em outros poucos momentos de exposição dos extratos das narrativas do professor Franco e da professora Penha. Essa repetição deve-se ao fato de que o conteúdo do que foi dito contém

Mônica era o nome dela. Ela não usava óculos escuros, mas, o dia da prova, ela usava óculos escuros e pra marcar a gente. A gente quase morria, a gente tremia. E a gente não ia tão bem por culpa dela. O povo sabia as coisas, mas ela fazia tanto terrorismo. Ficava em cima da carteira, sentada com a cabeça durinha e a gente não sabia onde os olhos estavam e a gente amava colar, né? Mesmo sendo boa, a gente gosta de colar. E fazendo terrorismo, fazendo terrorismo. Porque a gente amava colar, trocar de prova. Porque a gente fazia a prova toda certinha, queria conferir com o outro, então. Essa daí não tinha jeito de colar, fazia terrorismo. (Profa. Lídia)

A professora fazia terrorismo, os alunos tremiam e “quase morriam”; o grupo de estudantes, mesmo assim, amava colar, trocar de prova e acertar todas as questões das provas, mas, com a professora terrorista, cada um fazia a sua própria prova. A professora, com seus óculos escuros, impedia que a cola acontecesse e, com essa estratégia, vencida as artimanhas do grupo de estudantes – assim se formou uma lembrança sobre as experiências de estudo da professora e do grupo do qual fazia parte.

A relação discente e docente constitui o ato educativo, e são os sujeitos desse encontro que na intriga das condições sociais complexas, cada um no uso de sua memória, retém, se não tudo, parte do que viveram. Por meio do narrado, encontramos-nos com o que cada um sentiu e assentou em si, por si mesmo e na relação com os outros, sob o olhar do outro. Aqui, os olhos do outro, o outro que olha, que vigia a aplicação das provas, é de uma professora, que é lembrada por esses olhos que os alunos não viam, mas que ali estavam. Ficavam escondidos, porém vigilantes, à espreita, por detrás das lentes escuras.

Entre os sujeitos – professora e estudante – encontramos olhares que cruzaram os ares da sala de aula, permitindo que a estudante visse e desvelasse que olhares sua professora lançava por detrás das lentes escuras. Não se via os olhos escondidos, porém, aprendeu-se como fazer uso dos mesmos e a intenção de tudo ver por parte da professora que vigia seus discentes. Os olhos “pressentidos” e lembrados revelam que aprendizagem os mesmos constituíram.

A lembrança das antigas aulas nos mostra caminhos construídos pelos alunos e alunas, buscando fugir ou escapar do controle da professora que tinha olhos sob lentes escuras. O artifício usado intentava construir a idéia de tudo poder ver, em todas as direções, e de que nada escaparia. Entretanto, seus alunos e alunas gostavam de colar nos dias de provas, mesmo

vários aspectos e dimensões de análise, que estão feitas nas várias seções deste trabalho, cabendo sua incorporação em mais de uma seção, visto que condutas, práticas pedagógicas, bem como os sentimentos, imagens e traços que os entrevistados foram trazendo em suas lembranças aparecem de forma misturada, tendo sido separados apenas para efeito de sistematização e análise das questões e categorias em estudo.

sendo dedicados. As relações discentes lembradas são apresentadas numa trama detalhada pela entrevistada. Que lugar ocupam tais lembranças no trabalho da pessoa que, hoje, é também uma profissional da educação?

A narrativa começa pela lembrança do nome da professora, Mônica. E tinha um regime de vigilância, produzia tremores entre seus alunos. Fazia terror e causava tremor. Um ritual se construía e se instituía nos dias das provas, uma professora é descrita como sujeito que se inseria no grupo de estudantes por meio da aplicação e controle da prova, e seus olhos assumiam outro lugar diante do grupo de alunos.

O que sentiu a professora que aqui evoca suas lembranças de aluna? Bosi (1994) nos ajuda a ler a pequena narrativa que traz elementos de uma afetividade e também de desafetos: “Se a memória é não passividade, mas forma organizadora, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo – no caso, até mesmo da sua cidade” (BOSI, 1994, p. 56).

A narrativa continua, dá um salto, e nos apresenta outros elementos que são também constitutivos de uma identidade grupal – o matar aula se fazia em grupo, fazer e tecer juntos uma experiência que, diante da escola, era proibida. Mas como estudantes desrespeitam as leis escolares? Há, na narrativa, o argumento da compreensão de que a falta a certas aulas não causaria maiores problemas na vida escolar. Ter sido boa aluna, dedicada, pertencente a um grupo que matava aula e, agora, poder revelar tais atos somente é justificável se os mesmos são associados a outro argumento: a identidade de si e dos sujeitos do grupo como sendo todos bons alunos. Mas, como é narrado, matar aula se faz em grupo, e essa lembrança é dita por uma professora que, em suas próprias palavras, foi uma ótima aluna e, hoje, considera-se uma professora que se dedica à profissão escolhida.

A entrevista que origina a narrativa desenvolvera-se numa sala de aula; estavam presentes outras três professoras, a mãe e o marido da professora, que a acompanhava neste dia. Em dado momento, a professora se esquece da presença de sua mãe e revela segredos, depois pede desculpas à mesma. Encontramos, na narrativa, processualidades formadoras de subjetividades; são experiências que, secretamente, foram mostrando caminhos, acordos, liames na constituição do grupo de estudantes, suas identidades forjadas nestes tempos, tramas e espaços em que estudantes viviam dentro da escola.

No segundo grau, achava a melhor coisa do mundo pra mim, porque no primeiro ano, eu sempre fui santinha, né? Sempre fui santinha até a 8ª série. No 1º ano, arrumei uma turma lá que fazia bagunça. “Gente do céu vou ter que fazer bagunça senão não sou da turma”. E, assim, o pessoal matava aula, então assim, “Eu vou matar aula, senão eu não sou da turma!” E o pessoal matava aula e eu ia lá pra fora matar aula. Minha mãe nem sabe disso. [risos]. Ela está sabendo agora. “Mamãe, não fiz nada de errado, viu? Já passou.” Então, a gente chegava lá na escola, mamãe levava no ponto. Até hoje, né, mãe punha eu dentro do ônibus pra ir pra escola. Mas chegava lá, não entrava não. Tava lá os outros já, a gente combinava, todo mundo junto, de matar aula. Era uma organização, o grupo era bem organizado. E a professora não podia saber que ela pegava o nosso [...] e ela sabia que a gente matava aula, a gente ia lá pro bar, lá no fundo, jogar sinuca. Ou, então, a gente ia para um *shopping* assistir filme. Aí, a professora, um dia, foi atrás de nós, nos buscar lá no bar. Quebrou o pau com a gente, disse que ia chamar a mãe da gente. “Tô frita, se minha mãe souber duma coisa dessas vai cair a carapuça de santa, né?” [risos]. Mas eu não tava fazendo nada de errado. Porque sabia todos os conteúdos, era muito boa na aula, então, não me chamavam muito a atenção.

[...]

A turma que fazia bagunça. Começava lá atrás, imitando “piu-piu”, passarinho. Aí o outro [...] sabe aquela coisa organizada? Aí, o professor não sabia quem era. [risos] Ele levantava irritado, já queria chamar a inspeção pra dar suspensão na sala inteira, e tinha uma aluna, lá na frente, na primeira carteira... Eu sentava na penúltima, no meio da sala. Ficava invocada com a gente. O dia que combinava de matar aula, a turma inteira, ela ia sozinha, né? Aí, eu ficava assim: “Era eu antigamente, na 8ª.” “Você é boba. Oh, Lorena, não faz isso não. Fiz isso até a 8ª série. Seja feliz um pouco. Nós somos muito jovens, nós vamos morrer um dia.” E ela ficava invocada, com a turma e ela sozinha. Ela que nos entregou, onde a gente matava aula. Ela entregou que nós estávamos no bar jogando sinuca e aí ela entregava, “É fulano, sicrano e beltrano que está imitando passarinho.” Aí, ele levava todo mundo lá pra cima. E ela ficava invocada com a gente, porque ela não gostava que a gente fizesse bagunça organizada. Porque todo mundo gostava um do outro, todo mundo se dava muito bem e ela era a única excluída [...]. Eu era a santa e fiquei bagunceira. (Profa. Lídia)

As histórias narradas nos levam para dentro da sala de aula. Somos apresentados a esse grupo do qual, de certa forma, sentimos fazer parte e, com isso, compartilhamos as experiências, escutamos e fazemos os “pios” com os alunos, matamos aula, jogamos sinuca no fundo do bar e podemos dizer também ser possível escutar a voz da professora dando a bronca em seus alunos. Uma professora nos convida a participar de parte significativa de suas experiências estudantis.

Burlar as regras, as normas e prescrições destinadas aos estudantes são práticas dos adolescentes e jovens alunos, reiterados neste relato de Regina. Nele as regras e normas são transgredidas mediante a cumplicidade e companheirismo entre aqueles garotos e garotas. Ali estão eles, em grupo. E nele, agindo em comum acordo; em cumplicidade, entre segredos e intenções. Daí as recordações de Regina burlando as normas escolares com seus colegas, saindo para explorar outros espaços sociais, como o bar e o *shopping*, em busca de outras sociabilidades e interações. A escola era mais restrita.

No próprio meio estudantil surge também a recusa em participar das ações do grupo, nas quais estudantes também denunciam as fugas e insurreições em relação a um padrão esperado de conduta disciplina estudantil.

O afeto se faz presente e é declarado pela professora, quando ela se lembra das relações entre seus colegas de sala; é a afetividade colocada como liame entre os sujeitos e fica em relevo, no decurso do narrado, que não se praticava a delação, de maneira geral. Mesmo diante de uma ocorrência são evocadas e tratadas, com maiores detalhes, as relações grupais entre estudantes. Mais uma vez não se evidenciou a lembrança de relações de natureza preconceituosa entre os estudantes. As evocações docentes sobre suas vidas estudantis nos dizem sobre como foram e como ainda são importantes e marcantes as relações sociais entre os sujeitos do ato educativo, quais sejam, docentes e discentes, e entre estes últimos.

A lembrança apresentada pela professora sobre suas experiências escolares constitui-se por meio dos elementos: ser estudante, reagir às provas, constituir e integrar um grupo, compartilhar ações e ser cúmplice, burlar as regras escolares.

Uma transformação é anunciada, como novos bordados feitos pela própria estudante que assume e compartilha de um novo tecido social – o pertencimento ao grupo de outros estudantes, em um novo espaço-tempo, em suas relações com a escola, a menina que de santa virou bagunceira e, como a mesma nos diz, não deixando de ser dedicada aos estudos.

Em suma, parte dos relatos, os professores pouco aparecem nas narrativas que se referem às relações entre alunos e alunas. Podemos concluir com Sacristán (2005) sobre sempre ter havido uma inadequação de intenções entre os adultos docentes e as crianças e jovens discentes, mesmo diante do poder conferido aos docentes. O descompasso decorrente das diferentes intenções entre os sujeitos tratados deve-se às diferentes histórias e identidades que produzem reações diferentes aos ordenamentos destinados a cada um, sejam alunos ou professores, cada qual com seu grupo de pertencimento dentro da escola. Em muitos casos, os encontros entre as distintas gerações são acompanhadas de conflitos oriundos de incompreensões em suas convivências. Por outro lado, existe potencial de construção de caminhos para uma relação de alteridade

Os sujeitos do ato educativo são também as crianças, jovens, homens adultos e mulheres adultas que experimentam e promovem conflitos, tensões e mudanças sociais, decorrendo assim, uma inadequação de intenções sobre os papéis sociais destinados a cada um, dentro da

escola. Em muitos casos, os encontros entre as distintas gerações são acompanhados de conflitos e incompreensões.

Sobre as relações entre sujeitos de uma mesma geração, a sala de aula foi e ainda é palco de muitos encontros entre meninos e meninas e também de jovens. Esses encontros são marcados pelas diferenças sociais, econômicas e raciais. As narrativas apresentaram elementos que nos possibilitam perceber as diferenças relacionais através da cor de suas peles, da qualidade dos uniformes escolares, das características ou carências de objetos, enfim, das aparências diferenciadas socialmente.

Cabe ao final, a pergunta, podemos falar, por essas e outras lembranças, da construção social de uma memória estudantil de professores? A memória desse sujeito e de outros por nós entrevistados, relacionados a uma memória social, oficial ou não, nos mobiliza a dizer sobre um quadro social de memória que perdura, por meio das relações que se construíram e constroem-se, ainda hoje, entre docentes, discentes, escola e suas relações com a sociedade. É Bosi (1994) que nos diz, mais uma vez, sobre a permanência das memórias:

É a essência da cultura que atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar que são resquícios de outras épocas. Há maneiras de tratar um doente, de arrumar as camas, de cultivar um jardim, de executar um trabalho de agulha, de preparar um alimento que obedecem fielmente aos ditames de outrora (BOSI, 1994, p. 75).

E por que não compreender o que narra a estudante como um ditame social de outrora? Da mesma forma, se assim concordamos com a tese apresentada por Bosi, podemos transpor a assertiva para as demais dimensões narradas pelos professores, em nossa pesquisa. Sobre as maneiras de fazer do homem em sociedade, podemos dizer que as relações escolares também se fazem por meio desses ditames sociais entretecidos de valores, normas, relações homem-espaco-tempo, grupos discentes e docentes.

As narrativas, então, nos convidam a construir uma compreensão acerca da educação, e retiram das relações diversas toda a sua força; exhibe o que se viveu e compartilhou de experiências nos grupos estudantis. Há segredos de grupos sendo revelados, há dramas, há uma trama com texturas e tonalidades que formaram as histórias das vidas escolares discentes.

5 A GUISA DE CONCLUSÃO

Nesta seção, nosso propósito é tramar um diálogo entre o vivido narrado pelos sujeitos entrevistados, nossas análises e as teorias que iluminaram caminhos e sugeriram análises das lembranças docentes no presente. Lembrar, a nosso ver, tem a função de produzir reverberações nos gestos, palavras, idéias, ideais, conflitos, tensionamentos entre outras facetas da vida social. Em cada uma destas dimensões evocadas encontram-se lembranças e esperanças de histórias ainda subterrâneas.

São lembranças de quinze professores/as, sujeitos sócio-culturais pertencentes a quatro gerações conforme nossa divisão arbitrada. Cada um/a, desde criança, relacionou-se com antigos professores/professoras e colegas de sala de aula, dentro de várias escolas e sendo regulados pelas normas da instituição as mais diversas. O tempo narrado estende-se por 50 anos, o que nos permite considerar um tempo de longa duração. Assim, buscamos por meio das entrevistas, aproximar as experiências vividas e formativas das subjetividades dos que foram meninos, meninas, jovens estudantes e hoje são professores/as.

Escutar as lembranças de professores em exercício possibilitou-nos saber sobre como esses narradores que não deixaram a sala de aula, mas mudaram de lugar dentro dela, construíram o que hoje são como professores. Buscamos saber sobre suas experiências, o que os tocou, os formou, seja por meio das imagens que hoje são externadas de antigos/as professores/as, de traços e marcas inesquecíveis, descobertas, afetos, desafetos, grupos de amigos e amigas, seus corpos, valores, sentimentos, de aulas e dos espaços escolares, uniformes, castigos. Enfim, são esses os elementos que nos debruçamos, primeiramente na escuta, posteriormente organização de categorias e escrita, comentada e dialogada com as teorias pertinentes.

O corte geracional permitiu-nos olhar primeiramente de maneira fragmentada e também poder descobrir pontos de contato entre os acontecimentos lembrados ou distintos. A instituição escola se apresentou por meio de suas normas e regulações, os rituais, os papéis de professor/a e estudante, valores e também o fugidio, contraditório e o devir estiveram anunciados de maneira sintética ou em prolongamentos de narrativas vivas no presente.

Um primeiro diálogo terá como ponto de análise como os antigos professores foram lembrados, seus corpos, gestos, traços e sentimentos. Seguindo das antigas relações entre os estudantes.

Os docentes que se lembram são sujeitos sócio-culturais, suas evocações são feitas de suas experiências estudantis, sobretudo, dentro das escolas e salas de aulas as quais viveram diariamente por longos anos. São narrativas que partem do presente numa leitura dos processos de construção de si, por suas tramas, onde sujeitos se expõem a cada passo rumo ao passado, apresenta-nos suas histórias íntimas, individuais e por outro lado coletivas. O sujeito sócio-cultural conta-nos sobre suas identidades antigas, transformadas ao longo de trajetórias compartilhadas com outros sujeitos também sócio-culturais.

As lembranças apresentadas evidenciam-nos elementos constitutivos do que entendemos ser a condição docente, pretérita, presente e anunciadora de futuro. Assim, investigamos a docência nesta composição, por um lado feita de experiências narradas em suas dimensões individuais e coletivas constituídas de histórias, culturas, normas, éticas e funções sociais que perduram e transformam-se ao longo dos anos dentro e fora da instituição escola. Por outro lado, temos uma mirada investigativa, exercitando o olhar atento sobre as narrativas concernentes às experiências dos antigos alunos e seus ex-professores, um e outro, sujeitos sócio-culturais, portanto, sujeitos de identidades no presente e que trazem indícios, tal como nos fala Benjamin, do futuro.

A condição docente presente, tem passado, nela há um sujeito sócio-cultural que se lembra, tem identidades, sabe dizer de onde veio, por onde andou, com quem dialogou e conflitou experiências. São identidades, no plural, pois pudemos ver e escutar, pelas narrativas, que são muitos os narradores, diferentes em gerações e gêneros, são originários de cidades grandes e pequenas. O rememorado nos apresenta traços identitários plurais, entrevistados pelo como se narra o como se viveu as relações sociais dentro das escolas. São memórias que apresentam os narradores por onde e através de quais processos se formaram. Portanto, temos uma condição de quem se lembra e narra, mostra-se como sujeito de múltiplas identidades, formadas por longos anos e em tempos pretéritos que ainda suspiram a cada instante narrado. Pois, mais uma vez, fazemos alusão aos segundos pães do vivido, cheios de histórias e possibilidades, como nos dizem Carlos Rodrigues Brandão (1998) e Walter Benjamin (2004).

Nossa análise das lembranças orientou-se, por um lado, das teorias sobre memória, experiência, escola e docência, por outro, pela leitura das narrativas dos quinze docentes. Nesse caminho fomos nos aproximando daquilo que se apresentava com mais força no conjunto das lembranças, as relações entre docentes e discentes, como das relações entre estes

e as escolas das quais fizeram parte, aspectos privilegiados no conjunto das narrativas para este trabalho de doutoramento.

As relações passadas entre os sujeitos permeiam as narrativas, revelando, como nos lembra Brandão (1998, p.75), “a raiz de minha identidade assumida”. Essa identidade sustenta-se pela insuprimível e constante recorrência de instantes nunca virgens, seja pela vida vivida ou por vir, pois o que nos chega, trás aquilo que o homem socialmente já construiu, porém não menos prenehe de futuro e conseqüentemente do novo, como diz Benjamin (1994) sobre a possibilidade da vinda do “messias”.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Abandonar as histórias dos homens ordinários é perigoso. Alguém deseja incendiar as lembranças em função de poder escrever o passado homogêneo e vazio das vidas humanas. (Re) escrever as histórias dos homens, seria algo assemelhado a interpretar marcas do passado, transformando-as em códigos decifráveis a partir do presente. Benjamin chama de *redenção* “a possibilidade presente de realizar o que nos foi negado” (2004, p. 132).

Das marcas do passado, vivas na memória narrada, professores e professoras se mostram, permitindo-nos olhá-los através de centelhas que iluminam e dão forma às suas identidades. Marcas ainda perenes, reconhecíveis e/ou parcialmente transformadas. Marcas que ainda intermediam as relações entre docentes e discentes.

O lembrado constitui de experiências perpassadas pelo cotidiano escolar, sobretudo dentro das salas de aulas, onde a maior parte de uma vida discente e docente acontece. O lócus da pesquisa e das narrativas enredou-se e desenredou-se dentro das salas de aulas, diariamente, por não menos que dez anos na vida de cada entrevistado. Arroyo (2000, p.17) nos

acompanha na mirada desta pesquisa, concordamos com a sugestão “estamos atrás de nossa identidade de mestres. O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos [...] todos os mestres repetem hábitos e traços, saberes e fazeres. Nosso ofício carrega uma longa memória”.

Assim, encontramos hábitos, traços, saberes e fazeres nas narrativas, trazidas em companhia de imagens, sentimentos e sentidos. São esses os elementos que escrevem nas memórias dos narradores suas histórias e de seus contemporâneos de sala de aula. Professores e professoras lembram-se, re-atualizam e criam histórias das relações vividas com antigos mestres e colegas de turma. Há a nosso ver, a construção de um quadro social da memória docente, que se compõe, sobretudo pelas relações específicas que são perpassadas pela natureza da instituição escola. Da natureza da docência e conseqüentemente da discência. Um quadro social, como nos diz Halbwachs (2004) é instituído pelas relações entre os homens, produzindo códigos específicos, oriundos de suas experiências compartilhadas, significadas socialmente, e, assim, sustentando-se pelas raízes que crescem e aprofundam pelas vielas ou entranhas dos homens. É do autor a noção de que corrobora nossa pretensão em afirmar a existência de um quadro social da docência, pois “os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, eles representam correntes de pensamentos e de experiências onde reencontramos nosso passado” (HALBWACHS, 2004, p. 71).

Das tramas externadas pelas narrativas, podemos inferir sobre alguns traços das lembranças docentes. São carregadas de valores do presente transformadas em críticas que pouco relativizam os juízos dirigidos à escola e, sobretudo à docência que cada um viveu por não menos que dez anos. Evidenciam mudanças e encurtamento das distâncias entre docentes e discentes. Representam permanências e alterações nos cotidianos e práticas pedagógicas privilegiadas pelos antigos professores. Revelam um desaparecimento dos castigos físicos e exposições vexatórias a que eram sujeitados os alunos em sala. Permanecem como as experiências vividas e guardadas na memória, estão presentes em seus cotidianos de trabalho, sobretudo nas relações com os seus discentes. São permeadas por esquecimentos e o silenciamentos.

Verificamos aspectos que indicam ter havido mudanças nas condutas e práticas pedagógicas dos anos 50 aos 90. Por exemplo, nos dois últimos grupos geracionais não mais há registros de castigos ou exposição vexatória de alunos em sala, o caderno de ponto some, a excessiva prática da cópia da matéria escrita no quadro de sala, a prova oral some.

No segundo, terceiro e quarto grupo, encontramos com um fenômeno que mostra o professor afastando-se da prática de ensinar. Os docentes aparecem nas portas das salas conversando; presenteando seus alunos com as questões da prova nas vésperas; a bola é jogada para os alunos rolarem juntos delas pelas quadras esportivas; facilita-se a prova e a reprovação não mais é anunciada. As narrativas nos mostram parte dos docentes não mais vigiando e punindo os corpos. Aqueles não mais os corrige, não os ensina, não os disciplina. São lembranças com imagens de antigos professores perdidos e vazios das experiências do educar. Há uma perda de si e da alteridade com os estudantes.

Aquele que esteve perto, em vigília agora aparece na imagem lembrada do professor desinteressado – presente nas narrativas de Reinold, Gisa, Lidia, Franco, Laerte, Lucas. Os narradores viram mudanças também na forma escolar – Esmeralda, Laerte, Gisa, Jairo, Helena - viram mudanças em certos casos na mesma escola. Exemplos como o de Esmeralda quando muda da escola da roça para a cidade; ou de Laerte quando vê as salas cheias de diferentes estudantes de lugares e classes sociais diferentes da cidade, bem como o fim dos testes de nivelamento e seleção de alunos por cognição, ou classe social, ou ainda quando vai para o ensino noturno; ou o exemplo de Helena quando reencontra com a antiga professora carrasca, a Sandra, no ensino médio, sendo outra a conduta da professora; ou do professor Jairo que vê mudança na classe social dos alunos que freqüentam a escola onde estudou e na qual trabalha atualmente.

Lembremos que são narrativas de ex-alunos que hoje são professores. Quem conta-nos suas histórias são atores que conheceram espaço, tempo, enredos, cenários, dinâmicas, conflitos, contradições e tudo mais sobre a vida docente e discente ao longo de muitos anos. São lembranças ditas e dirigidas, sobretudo ao presente, pois o passado é trazido ao aqui e agora não para dizer-nos era assim, mas também como diz Pollak (1989, p.22) “a organização das lembranças se articula igualmente com a vontade de denunciar aqueles aos quais se atribui maior responsabilidade pelas afrontas sofridas”. Denunciar só se faz a partir do presente, e não para julgamentos sepultados, mas vivos.

Não diríamos que são lembranças do tempo que não mais existe. Que são narrativas em busca do tempo perdido, como bem o fez Marcel Proust (2001). Ou ainda, que algo se perdeu ou quebrou-se. São, sobretudo, imagens, sentimentos e sentidos que estão presentes e são tocadas e nos tocam. São lembranças que reclamam assento sobre a vida dos sujeitos coletivos, em

nosso caso, discentes e docentes. Esses sujeitos coletivos guardam na dinâmica de suas vidas, suas lembranças, que não são presentificadas em estado puro, pois são para cada um, reatualizadas em função da experiência do tempo presente, pois a lembrança conserva-se em relação à existência das condições atuais que permitem nela se recolocar.

A memória coletiva docente se sustenta pelas memórias individuais, essa é uma assertiva que advém da tese de Halbwachs (2004).

As narrativas têm cada uma, mapas afetivos como nos diz Bosi (2003), são traços diversos impregnados e ainda visíveis ao simples tato, são escutados se aproximamos os ouvidos. Para nossa pesquisa, encontramos com mapas com traçados não regulamentados, estradas, ruas, vias, vielas muitas ainda não oficializadas em mapas da história da educação. Há contorno e retornos afetivos, estradas, vias e vielas, todos caminhos de mão dupla, ligando passado e presente. São ruas sem nomes, travessias, passagens e fronteiras, todas sem traçados reconhecidos por muitos órgãos educacionais, porém, neles encontramos meninos, meninas, jovens estudantes e também docentes, todos há muito tempo, caminantes feitos e expressivos de afetividades.

Mas certos cuidados são elucidados pela autora, que nos diz haver algumas defasagens entre a ordenação interna do relato e a sequência de acontecimentos. Havendo ainda passagens borradas de difícil restauração, no entanto, não são menos críveis que documentos convencionais e portadores de estatutos valorados por procedimentos que os tornam em muitos casos incontestáveis.

A trama da memória pelas lembranças imbrica o individual no social e o inverso também. O lugar de quem fala interfere na construção das lembranças, nas tramas feitas e escolhidas a partir do presente. As lembranças são de atuais professores, que estão diariamente sendo confrontados entre passado vivido, assentado e o presente que desafia com diferentes pontos de vista, sobretudo por parte dos atuais do presente. Há então um encontro de apreços relacionados à escola, à docência e a discência, cada qual com diferentes apreços.

Das lembranças, os afetos trazem as relações permeadas pelas palavras e atos amorosos, duros, apreços e preconceitos, afetos e solidariedades, são ciosamente²¹ apresentados.

²¹ [De cio + -oso.] Adj. 1. Que tem ciúme (1); ciumento. 2. Zeloso, cuidadoso: 2 & 3. Interessado em virtude de afeição extrema.

A fonte oral, como nos diz Bosi (2003, p.20) em “O tempo vivo da memória – ensaios de psicologia social”, sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa.

Este trabalho com memórias buscou contribuir com os estudos que são sensíveis às histórias dos homens, em nosso caso, pesquisamos ‘o como’ e ‘o quê’ se lembram professores e professoras de suas trajetórias e relações sociais dentro de suas escolas. São lembranças que nos possibilita uma aproximação de experiências que foram formadoras dos sujeitos e que hoje nos ajudam a ler por meio de suas lembranças a experiência da docência e da escola no presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 599 p.
- ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004a.
- ALBERTI, V. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGC, 2004b.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.4, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 99-110.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Série Práticas Pedagógicas).
- ARAÚJO, M. *Faces do corpo na condição docente: um estudo exploratório*. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis : Vozes, 2004. 405 p.
- ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- BARRANTES, M.; BLANCO, L. J. Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Badajoz (Espanha), v. 22, n.2, p. 241–250, 2004.
- BARROS, V.; MIRANDA, M.A. Considerações sobre a pesquisa em História de Vida. (mimeo)
- BENJAMIM, W. *Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 271 p. (Obras escolhidas, 3)
- BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 253 p. (Obras escolhidas, 1).
- BENJAMIM, W. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 277 p. (Obras escolhidas, 2)
- BENJAMIM, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 1167 p.

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985. 247 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Antônio Branco Vasco *et al.* Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484 p.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 219 p.
- BRANDÃO, C. R. *Memória-Sertão: cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão*. São Paulo: Editorial Cone Sul: Editora UNIUBE, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. 275 p.
- BURGES, R. *Pesquisa de Terreno: Uma introdução*. Oeiras, Portugal: Ed. Celta, 2001. 262 p.
- CALLADO, T. C. *Walter Benjamin e a experiência da origem*. Fortaleza: EdUECE, 2006. 191 p.
- CASTRO, M. Memórias e trajetórias docentes: os bastidores de uma pesquisa. *Revista Educação em Foco*, v. 12, n. 1, p.81-107, mar./ago.2007.
- CATANI, D. B. *et al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico - Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1987.
- DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. 194 p.
- DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FARIA FILHO, L. M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. A. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p.193-211.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Curitiba: Positivo, 2004
- FISCHER, B. T. D. Trajetórias de escolarização: marcas que ficaram a partir de memórias da vida cotidiana. *Revista de Ciências Humanas*, v.7, n. 8, p. 13-30, jun. 2006.

- FLEURY, L. Retorno a Maurice Halbwachs: Tiempo, memoria y emoción. *Revista Historia antropología y fuentes orales – Entre fábula y memoria.* –, Barcelona, n.32, 3ª época, p.89-90, 2004
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: História oral de vida.* Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão.* Tradução de Raquel Ramallete. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 277 p.
- FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A.C. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas.* 8ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- GAGNEBIN, J. M. *Lembrar escrever esquecer.* São Paulo: Ed.34, 2006. 224 p.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva.* Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. 197 p.
- HALBWACHS, M. *L'expression des émotions ET la société.* Paris: Centro de Estudos Sociológicos, 1974.
- HALBWACHS, M. *Les Cadres Sociaux de la Memoire.* Paris: Éditions Albin Michel, 1994. 367 p.
- JEDLOWSKI, P. *La memoria collettiva.* Milano: Edizioni UNICOPLI, 1987
- JEDLOWSKI, P. Memória: Temas e problemas da sociologia da memória no século XX. *Proposições*, Campinas, SP, v.1, n.1, p. 271-236, mar. 1990.
- KENSKI, V. M. Memórias e formação de professores: interface com as novas tecnologias de comunicação. In.: CATANI, Denice Barbara *et al.* *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.* São Paulo: Escrituras, 1997.
- LE VEN, M. M. *Dazinho: um cristão nas Minas.* Belo Horizonte: CDI, 1998. 239 p.
- LEWIS, O. *Los hijos de Sanchez: autobiografia de una familia mexicana.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1964. 531 p.
- LIMA, M. L. R.. *Memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação.* 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- LÖVY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”.* Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, Jeane Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005 160p.
- MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.* Tradução de Juracy C. Marques e Angela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991. 397 p.

- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9ª ed. São Paulo: HUCITE, 2006. 406 p.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1995. p. 111-140.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Rio De Janeiro: Companhia das Letras 1998.
- NUNES, C. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: TEIXEIRA, E. M; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 371-398.
- PÁDUA, K. C; TEIXEIRA, I. A. C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *Anais II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (II CIPA)*, Salvador, 10 a 14 de setembro de 2006.
- PERROUT, M. *As mulheres, ou, os silêncios da história*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP : EDUSC, 2005. 519 p.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. Tradução de Dora Rocha Flaksman. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- PROUST, M. *Em busca do tempo perdido*. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro. 2002. 3v.
- RAMOS, T. A.; ROSA, I. P. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.39, p. 565-575, set./dez. 2008.
- SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p.
- SOUZA, E. C. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). *Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 357 p.
- STENDHAL [Marie-Henri Beyle]. *Do amor*. Tradução de Herculano Villas-Boas. Porto Alegre: L&PM, 2007. 325 p.
- TEIXEIRA, I.A.C. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. In.: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007
- TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA, K.. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2, 2006, Salvador. *Anais.... Home Page e CD-ROM*. 19 p.
- TEIXEIRA, I.A.C. *Tempos enredados: teias da condição professor*. 1998. 420f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

TEIXEIRA, I.A.C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J.T. (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-194

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385 p.

VEIGA, C. G.. A tessitura das relações de interdependência entre alunos e professores na dinâmica histórica da experiência escolar. In.: NEPOMUCENO, M. A.; TIBALLI, E. F. A. (org). *A educação e seus sujeitos na história Belo Horizonte*: ARGUMENTVM, 2007. p. 51-64.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In.: In.: 500 anos de educação no Brasil / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Lucas Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 3 ed. 1 reimp., - Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 606 p.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOURCENAR, Marguerite. *Memórias de Adriano*. Tradução de Martha Calderaro. 1. ed. Comemorativa. - Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2005. 326 p.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

- 01- Nome:
- 02- Idade
- 03- Sexo
- 04- Raça em que se auto-classifica
- 05- Religião
- 06- Nacionalidade
- 07- Que profissão tem/tinha os pais
- 08- Curso de graduação
- 09- Especialização
- 10- Pós-graduação
- 11- Tempo de docência
- 12- Tempo de docência na(s) escola(s) atual(is)
- 13- Disciplina(s) que leciona atualmente
- 14- Disciplinas que já lecionou
- 15- Modalidade(s) de ensino que trabalha atualmente
- 16- Modalidades(s) de ensino que já trabalhou
- 17- Quantos alunos têm em sala de aula
- 18- Desenvolve algum trabalho conjunto com outros professores
- 19- Desenvolveu algum projeto com outros professores
- 20- Que materiais usa habitualmente em sala de aula
- 21- Que recursos tecnológicos usa para organizar o trabalho
- 22- Participou de algum curso de formação continuada
- 23- Participa de algum curso de formação continuada
- 24- Que tipo de investimento faz para a formação pessoal para a docência

DADOS COMPLEMENTARES (ESCOLAS ONDE ESTUDOU (De 1ª à 4ª séries))

Nome

- Período

- Período

- Período

- Período

De 5ª à 8ª séries

Nome

- Período

- Período

- Período

- Período

De 1º ao 3º ano

- Período

- Período

- Período

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Memórias docentes de experiências escolares: uma trama no presente.

Pesquisador responsável: Charles Moreira Cunha (Doutorando)

Telefone: (31) 3321-8296 Cel: (31) 96365301 - E-mail: charlescunha@hotmail.com e charlescunha@uol.com.br

Orientadora da Pesquisa: Prof^ª. Dr^ª. Inês Assunção de Castro Teixeira – Telefone: (31) 34996169

COEP/UFMG: 3499-4592

Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – BH/MH – coep@prpq.ufmg.br

Este estudo intenta compreender como as memórias de experiências escolares de docentes, sejam seus tempos de discentes como de docentes se apresentam no exercício diário da docência no presente, Trata-se, pois de, identificar e analisar possíveis lugares, pessoas, contextos, tempos, rituais, objetos etc., como memórias de experiências docentes que perpassam e contribuem com o exercício diário do fazer e ser professor.

Assim você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, neste estudo. Você está sendo, ainda, consultado/a sobre a autorização, a título gratuito, para o uso de suas memórias de experiências escolares e de como as mesmas se apresentam no exercício de sua docência no presente e ainda através da observação do investigador sobre as situações diárias de seu trabalho. Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações e os dados coletados só servirão para fins científicos. Você poderá fazer todas as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de suas dúvidas. No caso de aceitar participar deste estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma. Você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento também sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 34994592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Pampulha Belo Horizonte – MG – Cep: 31270901. O COEP trata-se de um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Prof^ª. Dr^ª. Inês Assunção de Castro Teixeira

Assinatura da Pesquisado Responsável
Charles Moreira Cunha

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Tive a oportunidade de fazer perguntas e esclarecer minhas dúvidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento Informado.

Local e data

Nome por extenso

Assinatura

ANEXO 3

QUESTÃO GERADORA: CONTE-ME SOBRE A SUA VIDA ESCOLAR

QUESTÕES ORIENTADORAS

- 01- Professor/a conte-nos sobre suas lembranças de estudante, considerando as relações construídas com professores, colegas de sala entre outros sujeitos.
- 02- Professor/a conte-nos sobre como eram a(s) escola(s) onde estudou, considerando o espaço e seus usos pelos alunos e rituais oficiais da mesma.
- 03- Professor/a você tem algum objeto que represente parte de sua vida estudantil?
- 04- Professor/a gostaríamos de saber se você estabelece alguma relação entre as lembranças de sua vida estudantil com sua relação com os alunos e a escola de modo geral?